ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La cultura escolar en la sociedad neoliberal

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12
28004 - Madrid

La cultura escolar en la sociedad neoliberal

Por

Ángel I. PÉREZ GÓMEZ

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

© ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

Esta obra ha sido publicada con la ayuda de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Cultura.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

e-mail: morata@infornet.es
dirección en internet: http://www.edmorata.es

© de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S.L. (1998)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-3.143-1998
ISBN: 84-7112-431-9

Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)
Cubierta: *Juegos infantiles*, por Pieter BRUEGEL (1560)

A Encarna, María y Pablo, dulce refugio y estimulante trampolín, especialmente en tiempos de penumbra.

Contenido

INTRODUCCIÓN. **La escuela como encrucijada de culturas** 11
1. *El concepto de cultura*, 13.—**2.** *La escuela como cruce de culturas*, 16.

CAPÍTULO PRIMERO: **La cultura crítica** 19
1. *Postmodernidad*, 20.—1.1. El difuso concepto de postmodernidad, 20.—1.2. Características que adornan la postmodernidad, 24.—1.3. Postmodernidad o radicalización de la modernidad, 27.—1.4. El vacío del pensamiento postmoderno, 31.—**2.** *Etnocentrismo, relativismo y universalidad*, 32.—2.1. Etnocentrismo, 32.—2.2. Relativismo, 34.—2.3. Universalidad y diferencia, 38.—**3.** *Razón y ética. Hacia una nueva racionalidad de la representación y de la acción*, 44.—3.1. Desfondamiento y desnudez como ejes de la racionalidad, 45.—3.2. Pluralidad y perplejidad en el terreno de la ética, 48.—3.3. De los procedimientos a los contenidos. El dilema igualdad-libertad, 50.—3.4. Apertura, discrepancia y convergencia entre sujeto y razón. La práctica democrática, 53.—**4.** *Crisis epistemológica: el cambio de régimen en ciencias sociales*, 59.—4.1. Peculiaridades epistemológicas de la perspectiva interpretativa y constructivista, 62.—**5.** *La cultura crítica y la función educativa de la escuela*, 76.

CAPÍTULO II: **La cultura social** 79
1. *Economía de libre mercado*, 80.—1.1. De la producción de bienes a la realización de servicios, 81.—1.2. Mundialización de los intercambios, 81.—1.3. Flexibilidad y desregulación, 83.—1.4. Deterioro del estado de bienestar: paro, precariedad y desprotección social, 85.—1.5. Incremento de la desigualdad nacional e internacional, 87.—1.6. La especulación financiera como la lógica natural de la economía del mercado, 88.—**2.** *Política*, 90.—2.1. Mundialización y resurgimiento de los nacionalismos, 91.—2.2. Fluctuación, apertura y desigualdad en la estructura social, 93.—2.3. Las tribulaciones de la democracia zarandeada por el mercado, 96.—**3.** *Revolución electrónica, información y opinión pública*, 102.—3.1. Opinión pública y estructuración social, 103.—3.2. El influjo de los medios en la socialización de los ciudadanos, 108.—**4.** *Valores y ten-*

© Ediciones Morata, S.L

dencias que presiden los procesos de socialización en la época postmoderna, 115.

CAPÍTULO III: **La cultura institucional** 127
1. *La política educativa en las sociedades postmodernas. De la igualdad de oportunidades a la desregulación del mercado*, 128.—1.1. Escolarización y sociedad postmoderna: eficientismo y mercantilización, 129.—1.2. Enseñanza pública *versus* enseñanza privada. Confrontación y mestizaje de dos sistemas educativos, 137.—1.3. Cambio y reforma. De la implantación de reformas a la estimulación del desarrollo individual e institucional, 143.—**2.** *La escuela como organización*, 147.—2.1. La obsesión por la eficiencia en la institución escolar. El movimiento de las escuelas eficaces, 147.—2.2. Dimensiones en el funcionamiento organizativo de las escuelas: de la organización instrumental al desarrollo sociocultural, 154.—**3.** *La cultura docente*, 162.—3.1 Aislamiento del docente y autonomía profesional, 166.—3.2 Colegialidad burocrática y cultura de colaboración, 170.—3.3. Saturación de tareas y responsabilidad profesional, 174.—3.4. Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente, 176.—**4.** *Desarrollo profesional del docente*, 179.—4.1. La tortuosa evolución del concepto de profesión docente, 180.—4.2. Repensar la función docente y su desarrollo profesional, 183.—4.3. La reconstrucción del pensamiento práctico del docente a través de la reflexión sobre la práctica, 191.—4.4. Autonomía y control democrático. La crítica al concepto de profesionalidad, 194.

CAPÍTULO IV: **La cultura experiencial** 199
1. *Desarrollo psíquico, cultura y construcción de significados*, 200.—1.1. Las posiciones innatistas e idealistas, 200.—1.2. La interpretación mecanicista, 201.—1.3. Las posiciones constructivistas, 203.—**2.** *Construcción de significados, calidad cognitiva y subjetividad*, 212.—2.1. Factores que desencadenan la construcción de significados, 212.—2.2. La elaboración simbólica como proceso de construcción de significados, 214.— 2.3. Mecanismos y recursos en la construcción de significados, 219.—2.4. Desarrollo de la inteligencia y construcción de la subjetividad, 235.—**3.** *La estructura del contexto y la construcción de significados*, 241.—3.1. La interpretación ecológica del contexto, 241.—3.2. Las características de la estructura semántica contextual postmoderna, 244.—3.3. Las reglas de interacción en la construcción de significados: el modelo de Bernstein, 247.

CAPÍTULO V: **La cultura académica** 253
1. *Funciones y propósitos de la escuela*, 255.—**2.** *Aprendizaje relevante y conocimiento disciplinar: La trascendencia de los contextos de conocimiento*, 260.—**3.** *La escuela como espacio ecológico de vivencia cultural*, 267.—**4.** *La vivencia crítica de la cultura en el espacio escolar. De la escuela como reproducción a la escuela como recreación*, 273.—4.1. La enseñanza educativa y la vivencia crítica de la cultura, 274.

BIBLIOGRAFÍA 299

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 316

© Ediciones Morata, S.L

INTRODUCCIÓN

a escuela como encrucijada de culturas

Laescuela, y elsistema edueativo en su conjunto, puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y con-ductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, (como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como e el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultunt o tas culturas de la comunidad social), los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertigino-sa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas. Como no podía ser de otra manera, los docentes vivimos en el ojo del huracáq de la innegable situación de crisis social, económica, política y cultural que vive nuestro entorno al final del presente milenio.

Parecemos carecer de iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinat de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas. La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno. Los flocentes y estudiant s, aun viviendo las contradicciones. y los gesajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional. Por otra parte, tampoco las fuerzas sociales presionan y promueven el cambio educativo de la institución escolar porque son otros los propósitos y preocupaciones prioritarias en la vida económica de la sociedad neoliberal y, al menos, la escuela sigue cumpliendo bien la función social de clasificación y guardería, sin importar demasiado el abandono de su función educativa.

Resulta claro que la escuela vigente en la actualidad y que hemos conocido prácticamente inalterable e igual a sí misma, excepto interesantes excepciones, desde hace ya muchas décadas, corresponde a la cultura moderna. En el mejor

© Edicion Mo , S.L

de los casos, la escuela, que siempre ha caminado a remolque de las exigen-cias y demandas sociales, ha respondido a los patrones, valores y propuestas de la cultura moderna, incluso cuando proliferan por doquier las manifestacio-nes de sus lagunas, deficiencias y contradicciones. Es preciso, por tanto, anali-zar los valores que definen la modernidad, y su progresivo deterioro para com-prender tanto el valor social como la· fosilización y deterioro de su herramienta más preciada, la escuela.;

Por ejemplo, el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela. La revolución electrónica que preside los últi-mos años del siglo XX parece abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales; en definitiva, un nuevo tipo de ciu-dadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir emergentes. Una vida social presidida por los intercambios a distancia, por la supresión de las barre-ras temporales y las fronteras espaciales. A esta nueva manera de establecer las relaciones sociales y los intercambios informativos ha de responder un nuevo modelo de escuela.

Uno· de los aspectos mas relevantes de este momento de transición y muta-ción'sustancial de la cultura pública, es precisamente la recuperación de la inter-pretación cultural de la vida social como eje de la comprensión de las interaccio-nes humanas. Es particularmente importante esta interpretación culturalista de la vida política ..¡ social por cuanto se produce en una época caracterizada precisa-mente por los cambios radicales, profundos, generalizados y vertiginosos en la configuración de la cultura. Como afirma RACIONERO (1993, pág. 29): "Antes hábía una cultura popular -el folklore- y la alta cultura, de Goethe y Mozart; ahora hay, en el campo restos de folklore, en la ciudad cultura de masas y en algunos subur-bios caros textos de Goethe y Mozart. La cultura de masas es el Parque Jurásico". No es difícil imaginar la relevancia sustancial de esta interpretación cultural de la vida aparejada a la conciencia de su relatividad, contingencia y pro-visionalidad para determinar la incertidumbre y ambigüedad que recorre una de sus instituciones clave: la escuela.

Es interesante, a mi entender, a.mpliar esta interpretación culturalista a .la comprensión de la vida de la escuela, los modos de intercambio y los efectos que provoca en !as nuevas generaciones; Por ello me ha parecido enormemen-te útil entender\ la escuela como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados-:'Al inter-pretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas estoy resal-tando el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en la determina-ción de los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar, así como la naturaleza tácita, imperceptible y pertinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana.! Con este propósito me parece imprescindible clarificar el concepto de cultura· que vamos a utilizar en el desa-rrollo del presente discurso Para, analizar y comprender la compleja red . de culturas que se entrecruzan en la vida de la escuela.

@ Ediciones Morata, S.L

1. El concepto de cultura

Una de las primeras formulaciones del término cultura se debe al antropólogo Edward B. Tylor quien la define como "aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad". Desde esta primera formulación en el campo de la antropología clásica ha prevalecido la interpretación de la cultura como una compleja herencia social, no biológica, de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan la controvertida textura de la vida de los individuos y grupos humanos (Malinowski, Sapir, Mead).

La cultura aparece como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible, el crecimiento y desarrollo de los individuos y de los grupos humanos. O como afirma la Unesco "la cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen" (FINKIELKRAUT, 1990, pág. 98)

En qué consisten, cómo se forman, desarrollan, transmiten y transforman tales productos simbólicos que constituyen la cultura, y cómo son reproducidos, asimilados y recreados por los individuos y los grupos es el eje fundamental de estudio y discrepancia de la antropología y el resto de las ciencias humanas, y que tantas repercusiones tiene en la concepción de la educación y de la escuela.

Como afirma FINKIELKRAUT (1990) la cultura tiene una potente dimensión popular y tradicional, es el espíritu del pueblo al que cada uno pertenece y que impregna a la vez el pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de la vida cotidiana. Y en este sentido el concepto de cultura popular se complica cuando la evolución económica, política y tecnológica extiende sus horizontes a límites insospechados, de modo que el contexto de influencias cotidianas e incluso cercanas se universaliza como consecuencia de la omnipresencia y poder seductor de los medios de comunicación de masas.

Es cierto que cada persona posee raíces culturales ligadas a la herencia, a la memoria étnica, constituida por estructuras, funciones y símbolos, transmitida de generación en generación por largos y sutiles procesos de socialización. Es obvio también que cada individuo antes de poder decidir su propia propuesta de vida se encuentra inmerso en la inmanencia de su comunidad, en las coordenadas que configuran el pensar, sentir y actuar legítimo en su grupo humano. Pero cada vez se hace más evidente que la herencia social que recibe cada individuo desde sus primeros momentos de desarrollo ya no se encuentra constituida ni principal ni prioritariamente por su cultura local. Los influjos locales, aún importantes, se encuentran sustancialmente mediados por los intereses, expectativas, símbolos y modelos de vida que se transmiten a través de los medios telemáticos.

Parece evidente que el contexto cultural que potencia tanto como restringe las posibilidades de desarrollo del individuo humano ha mutado sustancialmente y de forma acelerada en las ultimas décadas para mostrar su naturaleza flexible, compleja, incierta, plural y diversificada. Las raíces locales de la cultura que han definido el escenario cercano en el que cada individuo incorporaba la herencia social, y que le proporcionaban tanto la plataforma de despegue como

© Ediciones Morata, S.L

el horizonte de expectativas, han perdido no sólo su supremacía sino su propia y original identidad, actuando, en todo caso, al mismo tiempo y de forma mediada con los poderosos instrumentos de comunicación social. Con ello parece que el individuo de las sociedades de finales del siglo XX ha ampliado de manera asombrosa sus horizontes, recursos y expectativas culturales a costa, inevitablemente, de perder seguridad.

Por otra parte el concepto de cultura, a pesar de la fuerza recuperada como recurso explicativo de las interacciones humanas, no puede entenderse sin identificar las estrechas relaciones que mantiene con el marco político. económico y social donde se genera y con el que interactúa. Los productos simbólicos de las interacciones humanas de un grupo social, es decir el conjunto de significados, expectativas y comportamientos, si arraigan y perviven es porque manifiestan un cierto grado de funcionalidad para desenvolverse en las condiciones sociales y económicas del entorno. Ahora bien, estas relaciones no pueden ya considerarse ni unilaterales ni dependientes, como la interpretación mecanicista del desarrollo histórico impuso en gran parte del pensamiento moderno. Tan evidente es que los productos culturales se generan adaptados en cierta medida al contexto natural, económico o social, como que mantienen, al mismo tiempo, un cierto e irreductible grado de autonomía que provoca disfunciones, bloqueos, alternativas e incluso la transformación de las condiciones de dicho contexto (CARSPECKEN, 1992).

Si el concepto de formación cultural parece sustituir al clásico concepto de clase social, no es a mi entender porque hayan dejado de existir las diferencias sociales en virtud del nivel económico, ni porque empiecen a tener más importancia los problemas referentes a la nacionalidad, la etnia, el lenguaje o la religión, como plantea BELL (1996), olvidando que a todos ellos subyace algún problema relacionado con la justicia e igualdad en la producción y distribución de bienes; la sustitución me parece necesaria para evitar la interpretación mecanicista en las relaciones entre las condiciones económicas y las elaboraciones simbólicas de los grupos humanos. Precisamente porque no se confirman dichas relaciones mecánicas, porque existe un cierto grado de autonomía en la elaboración de significados, expectativas y comportamientos de los individuos y de los grupos humanos, los límites y las fronteras entre ellos se difuminan y confunden. En este sentido el concepto de proletariado o burguesía deja de tener valor para comprender los comportamientos individuales y los movimientos sociales. La relativa autonomía de la producción simbólica, que constituye el concepto de cultura, permite un análisis más flexible, dinámico y diversificado para comprender la pluralidad y complejidad del comportamiento humano.

En todo caso, y como afirma CARSPECKEN (1992, pág. 508) existen importantes razones para no provocar una separación radical entre la cultura, la política y la economía. Los fenómenos culturales no pueden considerarse, de manera idealista como entidades aisladas; para entenderlos hay que situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales donde adquieren significación. Cultura y poder no forman parte de diferentes juegos lingüísticos, sino que constituyen un matrimonio indisoluble en la vida cotidiana.

> *...los procesos culturales se encuentran íntimamente conectados con las relaciones sociales, especialmente con la formación de las clases sociales, con las divisiones*

© Ediciones Morata, S.L

sexuales, con la estructuración racial de las relaciones sociales, y con la opresión de la edad como una forma de dependencia (...) la cultura implica poder y ayuda a producir asimetrías en las habilidades de los individuos y grupos sociales para definir y realizar sus necesidades. (...) la cultura ni es un campo autónomo ni tampoco un campo determinado externamente, sino un espacio de diferencias y luchas sociales (JOHNSON, 1983, pág. 3, en CARSPECKEN, 1992, pág. 510).

GEERTZ (1993) por su parte, también establece relaciones de interdependencia y autonomía entre la cultura y la estructura social, al considerar la cultura como el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción, y definir la estructura social como la forma que toma la acción, como la red actualmente existente de relaciones sociales. Las relaciones sociales, por una parte, se configuran de una manera determinada tanto por las exigencias económicas y políticas como por las interpretaciones subjetivas que orientan la acción de los individuos y de los grupos. Por otra parte el tejido de significados que orientan la interpretación y la acción de los sujetos se configura tanto en función de las exigencias sociales, económicas y políticas como de las resistencias y alternativas que se generan y se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los individuos y de la colectividad. Es sugerente, en este sentido, el pensamiento de GEERTZ (1973, pág. 5), cuando afirma que: "el hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo ha contribuido a tejer".

Esta interpretación del concepto de cultura como el tejido de significados, expectativas y comportamientos, discrepantes o convergentes, que comparte un grupo humano, requiere, al mismo tiempo, tomar conciencia del carácter flexible y plástico del contenido de la misma. Las producciones simbólicas no pueden entenderse como las producciones materiales. Las relaciones mecánicas entre elementos confunden más que aclaran la verdadera naturaleza de las interacciones humanas. Como afirman reiteradamente pensadores de tan distinto origen como Bruner, Van Maanen o Gertz, la cultura es un texto ambiguo, inacabado, metafórico que requiere constante interpretación. La cultura, como fenómeno fundamental y radicalmente interactivo y hermenéutico requiere interpretación más que explicación causal. Conocer incluso la propia cultura es una empresa sin final. El mismo hecho de pensarla y repensarla, de cuestionarla o compartirla supone su enriquecimiento y modificación. Su carácter reflexivo implica su naturaleza cambiante, su identidad autoconstructiva, su dimensión creativa y poética.

Cuando el hombre organiza racionalmente no hace más que reproducir, repetir o prolongar formas ya existentes. Pero cuando organiza poéticamente, da forma al caos, y esta acción, que es quizá la mejor definición de la cultura, se manifiesta con una claridad apabullante en el caso del arte (CASTORIADIS, 1993, pág. 47).

Este aspecto reflexivo es un eje crucial para la interpretación de los asuntos humanos. La diferencia sustancial entre los procesos de socialización espontánea y los de educación intencional es el propósito decidido y sistemático de ésta última de favorecer el desarrollo en los individuos de la conciencia de sus posibilidades reflexivas, de volverse sobre sí mismos y sobre sus propios procesos de socialización para entender cómo se está configurando en cada uno el

tejido de significados que componen su cultura y para decidir sobre su permanencia o modificación. Como veremos a lo largo de los siguientes capítulos, la educación se entiende en el presente discurso como un complejo proceso de enculturación que se retuerce sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo. Por ello, es imprescindible entender los mecanismos explícitos y tácitos de intercambio cultural de significados para comprender y estimular los procesos de reflexión educativa.

A modo de síntesis conviene destacar dos aspectos del concepto de cultura de especial relevancia para nuestro discurso posterior: en primer lugar, el carácter sistémico e interrelacionado de los elementos simbólicos que constituyen la red de significados compartidos, de modo que se eviten las interpretaciones unilaterales y reduccionistas. En segundo lugar, su naturaleza implícita, el carácter tácito, dado por supuesto, de la mayoría de sus contenidos. Las culturas funcionan como patrones de intercambio precisamente porque forman una coherente red de significados compartidos que los individuos generalmente no cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos, artefactos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la intervención de los agentes.

2. La escuela como cruce de culturas

Todas estas características del concepto de cultura: configuración sistémica, carácter indeterminado y ambiguo, abierto a la interpretación, naturaleza implícita de los contenidos, relevancia vital de sus determinaciones, ambivalencia de sus influjos, que representan tanto plataformas que abren posibilidades como marcos que restringen perspectivas, me parecen de enorme trascendencia para la comprensión de los fenómenos de socialización y educación que tienen lugar en el escenario de la escuela. El enfoque cultural no supone un simple cambio de denominaciones, sino de perspectiva. El análisis de lo que realmente ocurre en la escuela y de los efectos que tiene en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes requiere descender a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana de la escuela. Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo.

Con este propósito y teniendo en cuenta la complejidad del término cultura anteriormente desarrollado, me parece necesario precisar y concretar el concepto que voy a utilizar en adelante. Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultu-

© Ediciones Morata, S.L.

ra, por tanto, es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. Como consecuencia de su carácter contingente, parcial y provisional, la cultura no es un algoritmo matemático que se cumple indefectiblemente, ha de considerarse siempre como un texto ambiguo, que es necesario interpretar indefinidamente (BRUNER, 1992). Por ello participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla. La cultura potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de imaginación y práctica de quienes la viven. Por otra parte, la naturaleza de cada cultura determina las posibilidades de creación y desarrollo interno, de evolución o estancamiento, de autonomía o dependencia individual.

Ya en otras ocasiones (PÉREZ GÓMEZ, 1993, 1995) he propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo. El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la *cultura crítica,* alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la *cultura académica,* reflejada en las concreciones que constituyen el *curriculum*; los influjos de la *cultura social,* constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la *cultura institucional* , presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la *cultura experiencial*, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.

En el presente trabajo me propongo analizar detenidamente los distintos aspectos que componen cada una de estas culturas que interactúan en el espacio escolar y cuyo conocimiento puede ayudarnos a clarificar el conjunto de factores plurales que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y que frecuentemente se han incluido en el socorrido concepto paraguas denominado *curriculumoculto* (Jurjo TORRES, 1991, APPLE, 1989). Es evidente que los estudiantes aprenden mucho más y mucho menos, en todo caso algo distinto, de lo que se les enseña intencionadamente en el *curriculum* explícito. Tanto los intercambios académicos como los intercambios personales o las relaciones institucionales se encuentran mediatizadas por la compleja red de culturas que se intercambian en este espacio artificial y que constituyen una rica y espesa tela de araña de significados y expectativas por la que transita cada sujeto en formación, precisamente en el período más activo en la construcción de sus significados y de su identidad. Esta perspectiva cultural pretende estimular nuestra sensibilidad ante la decisiva influencia socializadora y educativa de los múltiples elementos subterráneos, tácitos e imperceptibles que constituyen la vida cotidiana de la escuela. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las

© Ediciones Morata, S.L

expectativas no cuestionadas, los intereses inconfesados, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos... son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas, cuyo influjo real en el intercambio y construcción de significados es más poderoso cuanto más imperceptible.

La función educativa de la escuela, como veremos en el desarrollo del presente trabajo, es precisamente ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad. La primera responsabilidad del docente, por tanto, es someter su práctica y su contexto escolar al escrutinio crítico, para comprender la trama oculta de intercambio de significados que constituyen la red simbólica en la que se forman los estudiantes. La escuela ha de reflexionar sobre sí misma para poderse ofrecer como plataforma educativa, que intenta clarificar el sentido y los mecanismos a través de los cuales ejerce la acción de la influencia sobre las nuevas generaciones.

Mi propósito al desarrollar cada una de las culturas que se entrecruzan en el espacio escolar es ofrecer instrumentos teóricos, líneas de análisis que faciliten la indagación y la comprensión de la complejidad de fenómenos explícitos y latentes que configuran la rica vida del aula y de la escuela. No son más que puntos de partida y vías de indagación que pretender abrir nuevos horizontes a la pretensión de entender los flujos reales que presionan la construcción de significados en quienes viven en la escuela.

Las diferentes culturas que se cruzan en la escuela sufren de forma inexcusable las implacables determinaciones de la compleja vida contemporánea, por ello, la pretensión de intervenir educativamente en el desarrollo de las futuras generaciones requiere la comprensión de tan sutiles, omnipresentes y frecuentemente invisibles, por cotidianos, influjos. Las herramientas de análisis y los esquemas de interpretación que aquí ofrezco es obvio que tampoco escapan a la complejidad y a la contingencia. Mi deseo es que, a pesar de la inevitable dificultad del contenido de algunos capítulos, las interpretaciones que presento puedan servirnos a los docentes para entender y aprehender mejor el valor de nuestros propósitos y procedimientos así como el sentido y la fuerza de las circunstancias en las que trabajamos.

En el capítulo de agradecimientos quisiera rendir un sincero homenaje a mis compañeros docentes, maestras y maestros de los distintos niveles educativos, que con sus prácticas innovadoras, con sus preocupaciones e interrogantes y con sus emotivos e intensos debates, han mantenido en mí la ilusión de una búsqueda interminable pero esperanzada de mejores formas de hacer y de más potentes modos de entender la complejidad y relevancia de la práctica educativa en medio de la incertidumbre de las condiciones postmodernas de nuestro escenario vital. Sirva este pequeño homenaje para comunicar a la vez mi convencimiento de la extraordinaria relevancia de las prácticas individuales y colectivas de renovación pedagógica de la vida escolar, y mi deseo de estimular las experiencias que se proponen convertir la escuela en un espacio agradable de vivencia y recreación libre y consciente de la cultura.

© Ediciones Morata, S.L

CAPÍTULO PRIMERO

La cultura crítica

"En las ciencias sociales hemos de añadir al inestable carácter de todo conocimiento empírico la 'subversión' que conlleva el reintegro del discurso científico social en los contextos que analiza. La reflexión cuya versión formalizada son las ciencias sociales (un género específico de conocimiento experto), es fundamental para la índole reflexiva de la modernidad en su conjunto. (...) la cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable" (GIDDENS, 1993, págs. 47- 51).

Entendemos por cultura crítica, alta cultura o cultura intelectual el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia. Es un saber destilado por el contraste y el escrutinio público y sistemático, por la crítica y reformulación permanente, que se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias, en la especulación y reflexión filosófica, en la narración histórica... Esta cultura crítica evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y es diferente para los distintos grupos humanos.

No es difícil constatar la crisis actual en la cultura intelectual y cómo dicha situación de crisis está influyendo sustancialmente en el ámbito escolar, provocando, sobre todo entre los docentes, una clara sensación de perplejidad, al comprobar cómo se desvanecen los fundamentos que, con mayor o menor grado de reflexión y consciente aceptación, legitimaban al menos teóricamente su práctica. ¿Cuáles son los valores y conocimientos de la cultura crítica actual que merece la pena trabajar en la escuela? ¿Cómo se identifican y quién los define?

Es evidente que en las últimas décadas vivimos una inevitable sensación de crisis interna y externa de la configuración moderna de la cultura crítica que ha legitimado, al menos teóricamente, la práctica docente en nuestras escuelas. La cultura científica y el modelo de racionalidad que ha regido en la sociedad occidental se desvanece. La modernidad, la idea de progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista, la tendencia etnocéntrica y colonial a imponer el modelo de verdad, bondad y belleza propio de occidente

© Ediciones Morata, S.L

como el modelo superior, y la concepción homogénea del desarrollo humano que discrimina y desprecia las diferencias de raza, de sexo y de cultura..., se desmorona ante las evidencias de la historia de la humanidad en el siglo XX, cuajada de catástrofes y hostilidad.

Ante el desvanecimiento de la racionalidad moderna aparece la crítica interna y externa cuyo máximo exponente es el pensamiento denominado postmoderno. Analizar y entender el sentido complejo y plural de pensamiento e ideología postmodernos son claves para comprender los influjos culturales que penetran la vida de la escuela. Cómo se defina el marco cultural público e intelectual en la sociedad, en la escuela, en el docente y en el aula, será un factor decisivo para comprender el peculiar intercambio cultural que se establece en la institución educativa.

La crisis de la cultura intelectual se manifiesta en la evidente o soterrada transformación de los criterios que en diferentes ámbitos se utilizan para establecer los marcos simbólicos de referencia en torno a la definición de lo verdadero, lo justo, lo bello y lo útil. Este período de transición desde la cultura moderna se denomina de forma amplia y un tanto ambigua postmodernidad. Después de caracterizar más detenidamente dicho concepto nos detendremos en tres aspectos que parecen esenciales para comprender la profundidad del cambio de la cultura crítica: el relativismo cultural, los criterios de racionalidad y las transformaciones epistemológicas.

1. Postmodernidad

La complejidad y diversidad del pensamiento postmoderno así como la multiplicidad de sus denominaciones aconseja que nos detengamos en un intento de clarificación conceptual, pues nos encontramos en un momento particularmente delicado, confuso y emergente. Lo viejo, como decía Gramsci, no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer. O como advierte más recientemente A. Gorzt al hablar sobre el futuro inmediato de Europa, ante el peligro de que un mundo se vea sumergido en la barbarie antes de que otro tenga tiempo de nacer. Pero es más, no está claro si lo que nace es una negación superadora de lo viejo o una radicalización de sus posibilidades no realizadas.

1.1. El difuso concepto de postmodernidad

Para empezar podemos afirmar, de acuerdo con uno de sus máximos exponentes, Lyotard, que la postmodernidad se caracteriza por el desvanecimiento y la carencia de fundamento de los grandes *relatos* que han jalonado la historia de occidente en los últimos siglos.

> *"La condición de postmodernidad se distingue por una especie de desvanecimiento de 'la gran narrativa' –la 'línea de relato' englobadora mediante la cual se nos coloca en la historia cual seres que poseen un pasado determinado y un futuro predecible" (GIDDENS, 1993, pág. 16).*

© Ediciones Morata, S.L

Como su denominación parece indicar intencionalmente, el prefijo "post" nos lleva inevitablemente al sustantivo modernidad, para negarla o para indicar su superación, pero en cualquier caso indicando que la modernidad sigue siendo el núcleo fundamental de atención y debate. Y será por tanto en estrecha relación con la definición que se hace de esta época de la humanidad como se comienza a caracterizar la postmodernidad.

Con el triunfo de la Revolución francesa parecen consolidarse las ideas de la Ilustración, instaurándose el imperio de la razón, que construye los grandes relatos tanto para explicar de nuevo la historia pasada de la humanidad y conferirle un sentido incontestablemente evolutivo como para garantizar la continuidad del acontecer histórico dibujando los perfiles concretos del inmediato devenir, las peculiaridades del desarrollo futuro por la senda del progreso incuestionable.

Los "grandes relatos" se constituyen en el marco interpretativo privilegiado de la historia de la humanidad, imponiendo una representación ordenada y con sentido al devenir errático de los acontecimientos humanos. Pretenden abarcar a toda la humanidad, afectando todas sus dimensiones fundamentales de experiencia individual y colectiva. En particular los cánones que definen la Verdad, la Bondad y la Belleza.

La característica más definitoria de la modernidad es, sin duda, la apuesta decidida por el imperio de la razón como el instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales.

> *"La concepción clásica de la modernidad es pues, ante todo, la construcción de una imagen racionalista del mundo que integra al hombre en la naturaleza y que rechaza todas las formas de dualismo del cuerpo y del alma, del mundo humano y de la trascendencia" (TOURAINE, 1993, pág. 47).*

La creencia sin sombras en el imperio de la razón ha conducido a la búsqueda de un único modelo de la Verdad, del Bien, y de la Belleza; a establecer el procedimiento perfecto y objetivo de producción del conocimiento científico, así como a la derivación lógica, precisa y mecánica de sus aplicaciones tecnológicas, primero en el ámbito de la naturaleza, después en el de las relaciones económicas y por último en el gobierno político de las personas y los grupos sociales; a concebir el modelo ideal de organización política; a reafirmar el sentido lineal y progresivo de la historia; a privilegiar el conocimiento de los expertos y de las vanguardias; a establecer una jerarquía entre las culturas; a definir un modelo ideal de desarrollo y comportamiento humano, precisamente el occidental; y, en todo caso, a legitimar la imposición social, interna y externa, de dichos modelos. En definitiva, a imponer como privilegiada una forma particular de civilización.

A pesar de los incuestionables avances de los grupos humanos en este período, las ambiciosas promesas de los grandes relatos y la fe inquebrantable en el poder de la razón (definida habitualmente como única y con mayúsculas) chocan inevitablemente con el frustrante lenguaje de los hechos y acontecimientos dolorosos y decepcionantes para la humanidad. Como recoge y lamen-

© Ediciones Morata, S.L

ta Enrique GERVILLA (1993), en el siglo de la consolidación definitiva de la racionalidad, la modernidad, tan orgullosa y segura del poder de la razón y de la esperanza de felicidad, ve frustrados sus proyectos ante acontecimientos históricos tan desprovistos de razón como: las dos guerras mundiales; Hiroshima, Nagasaki; el exterminio provocado por los nazis; las invasiones rusas de Berlín, Praga, Budapest, Polonia; las guerras del Vietnam y del Golfo Pérsico; la crisis de los Balcanes: Croacia y Serbia; el desastre de Chernobyl; el hambre; el paro; la emigración; el racismo y la xenofobia; la desigualdad norte-sur; las políticas totalitarias; la destrucción de alimentos para mantener los precios; la carrera de armamentos; las armas nucleares, etc., etc.

Pues bien, es en la misma línea de flotación del enorme transatlántico de los sueños modernos donde pretende impactar el poderoso misil postmoderno, provocando el despertar colectivo de una ilusión –sueño o pesadilla, según se mire– adorable y engañosa que nunca en realidad se desarrolló sino como representación social que pretendía legitimar el contradictorio devenir concreto. De ahí la complejidad, amplitud y relevancia de su incidencia, puesto que afecta a todas las dimensiones constitutivas de la legitimidad moderna: la racionalidad del pensar y del hacer en todos los ámbitos: político, económico, social, cultural, científico...

En contraposición a la pretendida coherencia, continuidad y sentido teleológico de los grandes relatos modernistas, se afirma la necesidad de aceptar la discontinuidad, la carencia de fundamentos y sentido teleológico de la razón y de la historia, la diversidad y la incertidumbre como señas de identidad más modestas del sin duda errático devenir humano. La postmodernidad dice adiós a los grandes principios para abrirse a una "episteme" de indeterminación, discontinuidad y pluralismo (GERVILLA, 1993).

> *"Sus rasgos más conspicuos –la disolución del evolucionismo, la desaparición de la teleología histórica, el reconocimiento de su minuciosa, constitutiva reflexibilidad, junto con la evaporación de la privilegiada posición de Occidente, nos conducen a un nuevo y perturbador universo de experiencia" (GIDDENS, 1993, pág. 58).*

Al rastrear los orígenes del pensamiento postmoderno ciertamente se pueden encontrar influencias múltiples en la historia del pensamiento, tanto en la antropología y el resto de las ciencias sociales, como especialmente en la filosofía o en el arte. Algunos lo relacionan con el resurgir del romanticismo e incluso con las ideologías totalitarias e irracionales. Sin duda parece que sus precursores más inmediatos pueden ser Nietzsche y Heidegger, y sus representantes más característicos los postestructuralistas Foucault y Derrida, Gadamer, Lyotard, Deleuze, Lypovetsky, Baudrillard y Richard Rorty. Sin embargo, al no formar escuela ni corriente específica más que de representantes singulares, conviene hablar de retazos de pensamiento postmoderno desparramados en todos los ámbitos del saber y de la cultura.

De todas maneras esta, tan interesante como preocupante, impresión general de desfondamiento debe indagarse a la luz, aunque sea leve, del análisis de los términos que frecuentemente se confunden oscureciendo su contenido. Tomando en parte el pensamiento de HARGREAVES (1996) y SCHWANDT (1994) cabría distinguir entre *postmodernidad, pensamiento postmoderno y postmodernismo.*

© Ediciones Morata, S.L

La *postmodernidad, o condición postmoderna,* podría definirse como una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masas y el transporte instantáneo de la información a todos los rincones de la tierra.

El *pensamiento postmoderno o filosofía postmoderna* hace referencia al pensamiento filosófico y científico que se desarrolla tanto por la crítica histórica a los desarrollos unilaterales e insatisfactorios de la modernidad como a la proliferación de alternativas marginales y a la cobertura intelectual de las condiciones sociales y formas de vida que caracterizan la postmodernidad. La filosofía postmoderna es lo que más se identifica con el termino genérico postmodernidad que se utiliza habitualmente. Hace referencia a un pensamiento que enfatiza la discontinuidad, la carencia de fundamento, la pluralidad, la diversidad y la incertidumbre en la cultura, las ciencias, la filosofía y las artes.

> "adoptar una posición teórica postmoderna implica la negación de la existencia de pensamiento fundacional, sobre la base de que no existe ninguna realidad social conocible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso" (HARGREAVES, 1996, pág. 44).

El *postmodernismo* por otra parte hace referencia a la cultura e ideología social contemporáneas que se desprenden de y al mismo tiempo legitiman las formas de vida individual y colectiva derivadas de la condición postmoderna. En este concepto debe incluirse la cultura "popular", caracterizada por la mezcla de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo, que se está generando en la sociedad global de intercambio mercantilista y financiero a cuyo retortero se mueven la economía, la política y la vida social de los grupos humanos ya integrados o excluidos en la denominada "aldea global".

Aunque el término genérico de postmodernidad englobe a todos estos fenómenos y representaciones y así lo utilicemos en el futuro, conviene tener presente que alude a fenómenos y contenidos que podemos distinguir y especificar a pesar de sus obvias interacciones y dependencias. Y no conviene olvidar que, tanto la filosofía *postmoderna* como fundamentalmente el *postmodernismo* son, en último término, un efecto de la postmodernidad, son una parte del fenómeno más amplio denominado condición postmoderna.

En definitiva postmodernismo y filosofía postmoderna aluden a una misma realidad situada en dos planos de diferente nivel: la representación vulgar y la representación reflexiva. La primera se genera por incorporación pasiva y acrítica del pensamiento y la cultura dominantes. La segunda, por el contrario, exige un esfuerzo permanente de reflexión, argumentación y apertura a la crítica y al escrutinio públicos. Como veremos en el capítulo correspondiente, las peculiaridades de la ideología y cultura popular postmodernas, el postmodernismo, pertenecen a lo que yo denomino cultura social, y será, por tanto, objeto de análisis en su momento. En el presente capítulo, dedicado a la cultura crítica o alta cultura, nos detendremos en el análisis del pensamiento y la filosofía postmoderna.

© Ediciones Morata, S.L

Debo en todo caso advertir que estos esfuerzos de clasificación y discernimiento de categorías son más típicos de la herencia moderna que del *ethos* postmoderno para el que sería extraño, difícil e incluso contraproducente distinguir entre filosofía postmoderna y postmodernismo, por ejemplo, como dos categorías sustancialmente distintas, toda vez que ambas pueden nutrirse del mismo discurso y sus diferencias pueden ser provisionales, parciales y situacionales.

1.2. Características que adornan la postmodernidad

> *"...el postmodernismo postula la naturaleza esencialmente híbrida del mundo, rechazando la posibilidad de categorías puras de ninguna clase. Es un mundo de matrimonios mixtos: entre las palabras y las cosas, el poder y la imaginación, la realidad material y la construcción lingüística. Llevada al límite, la deconstrucción expresa nuestro sentido de la naturaleza discontinua, fragmentada y fracturada de la realidad, cuya condición incierta queda representada por el uso persistente de las comillas" (SPIEGEL, 1993, pág. 4).*

Derivada de sus postulados nucleares, en los que se afirma la carencia de fundamento racional definitivo, la discontinuidad y la ausencia de sentido de la historia, el desvanecimiento de los grandes relatos y la apertura a la pluralidad y la incertidumbre, puede situarse una compleja constelación de peculiaridades que definen el pensamiento postmoderno, entre las que cabe destacar las siguientes:

– *Desfondamiento de la racionalidad.* La primera consecuencia del desvanecimiento de los relatos, y tal vez uno de sus factores interactivos sustanciales, es el desfondamiento de la racionalidad en todos los ámbitos, especialmente en la ciencia y en la moral. Como afirma HARGREAVES (1996), cuando se disuelve la certeza moral y científica, la única realidad que parece inteligible es el lenguaje, el discurso, la imagen y el texto. La verdad, la realidad y la razón son construcciones sociales relativas y contingentes, son versiones, tal vez privilegiadas por los grupos de poder, de una fluida y cambiante realidad plural tal y como es representada e interpretada por diferentes perspectivas y "voces" más o menos dominantes o marginales. Se impone por tanto el *pensamiento débil* (VATTIMO, 1995), tentativo, prudente, consciente de su constitutiva relatividad y contingencia. (No debe confundirse con el *pensamiento único* que impone la ideología social dominante como norma de actuación y criterio de legitimidad.)

– *Pérdida de fe en el progreso.* Uno de los primeros síntomas que se detectan en el pensamiento postmoderno es la falta de fe en el progreso, la disolución de la creencia en la posibilidad de desarrollo ilimitado de la sociedad humana al apoyarse en las sorprendentes posibilidades que abre la ciencia y la técnica. La pérdida de fe en el progreso lineal, acumulativo e ilimitado es un elemento clave en el desvanecimiento de los grandes relatos modernistas. No sólo se impone la impresión de que la historia no tiene un sentido único, evolutivo, sino que aparece con bastante claridad que la historia, como dice GIDDENS (1993), no conduce a ninguna parte predeterminada sino que supone un transi-

© Ediciones Morata, S.L

tar errático y discontinuo que provoca tanta satisfacción como sufrimiento a la comunidad humana.

– *Pragmatismo como forma de vida y pensamiento.* Agotada la retórica de los grandes relatos, el pensamiento y la vida cotidiana se refugian en pretensiones y perspectivas más modestas. Se impone: un pensamiento pragmático pegado a la realidad cotidiana local y coyuntural; la búsqueda del placer y la satisfacción del presente sin demasiada preocupación ni por sus fundamentos ni por sus consecuencias. El consenso temporal y coyuntural se propone como propósito y como estrategia del individuo y de la comunidad en la supremacía de las denominadas políticas de vida sobre las políticas de emancipación (RORTY, 1989; MARDONES, 1991). Como propone GIDDENS (1993), la "ética de lo personal" es un rasgo fundamental de la política de vida, al igual que las más consolidadas nociones de justicia e igualdad lo son para las políticas emancipatorias[1].

– *Desencanto e indiferencia.* La pérdida de fe en el progreso y la carencia de fundamento estable y seguro del saber y del hacer conduce a la generalización del desencanto, a la indiferencia y con frecuencia al cinismo. Lo que supone, como afirma BARCELLONA (1990), el triunfo claro del carácter infundamentado, artificial, contingente y polimorfo del mundo contemporáneo. El ser humano, sin fundamento y sin horizonte definido, tiene que aprender a vivir la incertidumbre y el sinsentido teleológico del presente. Del desencanto de la cultura crítica a la ética del todo vale y al cinismo de aprovechar la sinrazón en beneficio propio, no hay sino una débil frontera que la ideología postmoderna y la cultura social dominante traspasan de forma permanente

– *Autonomía, diversidad y descentralización.* En todos los órdenes de vida individual y colectiva se impone la exigencia de la autonomía, el respeto a la diversidad y la conveniencia de la descentralización. Cada individuo, cada grupo, cada comunidad debe asumir la responsabilidad de su concreto y cercano transitar en el presente. Como afirma HARGREAVES (1996), la diversificación y descentralización afectan a los más diferentes dominios de la vida postmoderna, desde la economía hasta la afectividad. "Las economías postmodernas se construyen sobre la producción de pequeñas mercancías más que de grandes, servicios más que manufactura, *software* más que *hardware,* información e imágenes más que productos y cosas. Política y organizativamente la necesidad de flexibilidad se refleja en la toma de decisiones descentralizada, así como en estructuras de toma de decisiones más horizontales, la reducción de la especialización y en la confusión y mezcla de roles y fronteras" (pág. 9).

– *Primacía de la estética sobre la ética.* Cuando la ausencia de fundamentación racional estable del saber y del hacer nos sitúa en el confortable refugio del lenguaje, el discurso, los textos y las imágenes, es fácil comprender que el

[1] Niklas LUHMANN [citado por BARCELLONA (1990)] lo ha escrito con todas las letras al afirmar que el derecho moderno responde esencialmente a una estrategia oportunista y que es absolutamente contingente, convencional y mutable, y que los propios derechos fundamentales son una mera reglamentación de fronteras entre esferas de poder que constantemente pueden ser traspasadas por los poderes.

© Ediciones Morata, S.L

terreno movedizo del debate ético se desdibuje ante la emergencia de los deslumbrantes ropajes estéticos. Las apariencias, las formas, la sintaxis y el discurso copan el territorio de la representación. El medio es el mensaje y el continente desaloja al contenido, o mejor, se configura como el contenido manejable. Como afirma VÁZQUEZ RIAL (1992, pág. 2), "los postmodernos no llegan jamás a la exaltación épica, pero le abren la puerta, con perezosa elegancia, al negar el pan y la sal a las ideas de Razón y de Progreso, y al someter la función a la forma y la ética a la estética".

– *Crítica al etnocentrismo y a la universalidad.* Aparece con claridad que ni la historia conduce necesariamente a una única y privilegiada forma de cultura, la occidental, ni pueden tampoco afirmarse con ligereza rasgos universales de la especie humana que se imponen como naturales a todas las formas particulares y heterogéneas de desarrollo cultural diferenciado. La disolución de la fundamentación racional conduce fácilmente a la afirmación del relativismo. Si no hay una forma óptima, racionalmente fundada, de ser en el mundo, cualquier configuración cultural o cualquier modo de ser individual o colectivo puede reivindicar su legitimidad. Nos encontramos ante el abismo de afirmar que todo vale por el mero hecho de existir, ante la dificultad de encontrar criterios de discernimiento y contraste, entre el respeto a la diversidad y la afirmación del relativismo, de la inconmensurabilidad de culturas y comportamientos.

– *Multiculturalismo y aldea global.* El respeto a las diferencias personales, grupales o culturales lleva en el pensamiento postmoderno a la afirmación de la tolerancia, a la aceptación teórica del "otro", a la yuxtaposición cultural e incluso al mestizaje e interculturalismo. No obstante, el juego real de intercambios comerciales de objetos e informaciones en la sociedad global de libre mercado, no conduce a la aceptación de la diferencia y diversidad en su versión original ni a la igualdad radical de oportunidades en el intercambio cultural, sino a la imposición sutil de los patrones culturales de los grupos con poder económico y político y a la divulgación desnatada de la cultura y de los pensamiento ajenos, "extraños", fronterizos, que en su versión *light* pueden incluso convertirse en provechosas mercancías.

A este respecto BARCELLONA (1990) considera que los medios de comunicación de masas son un reductor de la complejidad de las diferencias a un común denominador. ECHEVERRÍA (1993) añade que *telépolis* es la aldea global donde se producen sin límite espacial ni temporal los intercambios acelerados entre individuos y culturas, acercando las diferencias y generando homogeneidad a través del "indiferente" universo telemático.

– *Resurgimiento del fundamentalismo, localismo y nacionalismo.* Apoyados en la legitimidad de las diferencias e impulsados por la necesidad de afirmar la identidad propia de cada grupo en la aldea global de la indiferencia del mercado, asistimos al final del siglo al resurgir virulento en la práctica de los nacionalismos, localismos, fundamentalismos e incluso racismos, viejos y conocidos compañeros de la historia de la humanidad. La emergencia práctica del fenómeno lleva aparejada la elaboración y difusión del discurso teórico de fundamentación y legitimación. Como afirma BARCELLONA (1990) la búsqueda de identidad en un mundo anónimo de intercambios mercantiles desiguales, injustos y

© Ediciones Morata, S.L

discriminatorios; la defensa ante la angustia de lo indiferenciado conduce con frecuencia, y de forma violenta, a la afirmación irracional de la diferencia, de la identidad particular incluso a costa de la negación y exclusión del "otro".

– *Historicismo, el fin de la historia.* El pensamiento postmoderno parece moverse en su concepción sobre la historia entre la afirmación del relativismo (los acontecimientos sólo tienen sentido en su contexto y no forman un hilo conductor que pueda explicar la evolución como continuidad) y la afirmación del fin de la historia (Fukuyama). Esta concepción supone el resurgimiento de un etnocentrismo temporal al afirmar que la humanidad, al menos la occidental, ha entrado en un nuevo estadio, donde definitivamente se para la evolución social, económica, política y cultural, pues las claves estructurales encontradas y consolidadas (democracia formal y libre mercado) permiten ya la pluralidad, plasticidad y flexibilidad requeridas para no tener que modificarlas como exigencia del desarrollo.

1.3. Postmodernidad o radicalización de la modernidad

Tomando en consideración las importantes aportaciones que el pensamiento postmoderno ha ofrecido, zarandeando la conciencia adormilada de una modernidad cómodamente asentada en la racionalidad instrumental, conviene, sin embargo, recordar la relevante polémica sobre su origen y desarrollo por las implicaciones que pueden derivarse sobre la continuidad de la cultura crítica. ¿Supone el pensamiento postmoderno una ruptura radical con la modernidad? ¿Es más bien, por el contrario, un desarrollo más evolucionado de algunos principios sustanciales del propio pensamiento moderno, sometidos y silenciados por el predominio de una manera de concebir la racionalidad favorable a las peculiaridades políticas y económicas de aquella época?[2]

La mayoría de los filósofos de la escuela de Frankfurt con Habermas como uno de sus últimos representantes, consideran que la mayor parte de los planteamientos críticos presentes en el discurso postmoderno son una clara manifestación de las posibilidades de la propia razón defendida por la Ilustración para reflexionar críticamente sobre los procesos y efectos de su propio desarrollo. En este sentido SEBRELI (1992) afirma que los aspectos más perversos de la modernidad pueden ser criticados por la misma razón moderna, sin necesidad de recurrir a ninguna irracionalidad postmoderna. Un argumento complementario lo aporta Agnes HELLER (1992) al afirmar que "el postmodernismo es el heredero directo del antiautoritarismo de la última generación modernista" (pág. 15).

Es evidente que la cultura crítica se mueve en la actualidad sobre fundamentos y expectativas bien diferentes a las que motivaron y definieron los

[2] A este respecto me parece interesante recordar el pensamiento de FORLARI (1992) cuando afirma que: "De la cultura postmoderna, y más aún de las teorías sobre lo postmoderno, cabe recuperar no pocas cosas que la modernidad desatendió: corporeidad, instante, límites del Logos, no-universalización de normas, micropolítica, valoración de lo estético y expresivo, rechazo a los desbordes del militantismo y la Razón, tolerancia, admisión de la multiplicidad, desmitificación de los principios y el rol de la ciencia y la técnica..." (pág. 92).

© Ediciones Morata, S.L

propósitos de la Ilustración y que concretaron (entre otros aspectos del desarrollo económico, político y social) la función social de la escuela, su finalidad instructiva y su naturaleza universal. Pero tal vez sea una frivolidad considerar que los planteamientos críticos actuales suponen la remoción o disolución total de aquellos supuestos.

En principio es fácil mostrar que tampoco entonces se desarrolló un único y uniforme pensamiento sobre la interpretación y el gobierno de las personas, la naturaleza y los artefactos. Las posiciones críticas, excépticas y alternativas se han producido a lo largo de todo el período de vigencia de la denominada modernidad (romanticismo, anarquismo, psicoanálisis, nihilismo...). Lo que sí puede afirmarse es que tales posiciones se manifestaron como marginales y minoritarias, aunque no por ello carentes de influencia y significación. La razón instrumental, la concepción evolucionista y lineal de la historia que conduce al etnocentrismo occidental y la creencia ingenua en el progreso ilimitado fueron los ejes de la cosmovisión hegemónica; son las manifestaciones de la ideología que triunfó pero que no logró ahogar otros desarrollos discrepantes que se muestran a medida que el desarrollo moderno va descubriendo sus debilidades e insuficiencias.

GIDDENS (1993) reafirma este planteamiento al considerar que: "la ruptura con las visiones providenciales de la historia, la disolución de la fundamentación junto al surgimiento del pensamiento contrafáctico orientado-al-futuro y el 'vaciamiento' del progreso por el cambio continuado, son tan diferentes de las perspectivas esenciales de la Ilustración como para avalar la opinión de que se han producido transiciones de largo alcance. Sin embargo, referirse a esas transiciones como postmodernidad, es un error que obstaculiza la apropiada comprensión de su naturaleza e implicaciones. Las disyunciones que han tenido lugar deben verse más bien como resultantes de la autoclarificación del pensamiento moderno, en tanto que los residuos de la tradición y la visión provincial se disipan. No hemos ido 'más allá' de la modernidad, sino que precisamente, estamos viviendo la fase de su radicalización" (págs. 56-57).

En este mismo sentido y de acuerdo con SAVATER (1994) podemos hablar de una modernidad ilustrada y de una modernidad romántica, no de modernidad y reacción antimoderna. O tal vez mejor, de que la actitud racionalista instrumental y la actitud romántica son dos versiones contrapuestas y tal vez complementarias, en todo caso legítimas, de la propia asunción ilustrada del destino de la humanidad dentro de los confines de su autonomía. "La crítica romántica ha ayudado a utilizar, estilizar y profundizar la noción ilustrada de humanidad universal, no simplemente a desmentirla. Su grito de protesta contra la instrumentalización sin límites de lo real y la sumisión de toda creación humana al mero propósito de funcionalidad no ha perdido vigencia: por el contrario, cada vez resulta más moderna. Sin una fundamental dosis de reticencia romántica, no creo que nadie pueda hoy considerarse verdaderamente ilustrado" (pág. 15).

Por otra parte, como afirma GIDDENS (1993), un elemento clave de la creencia en la supremacía de la razón es su intrínseca potencialidad reflexiva. Y si bien es fácil comprobar cómo la concepción dominante olvidó las consecuencias que se derivan de esta potencialidad para comprender la relatividad, provisionalidad, fluidez, plasticidad e incertidumbre que acompañan a toda construcción social de la especie humana, no cabe duda de que la reflexividad se afirma

© Ediciones Morata, S.L

al tiempo que se invoca la capacidad racional de los individuos y de los grupos humanos de pensar sobre sí mismos.

Las consecuencias no previstas de la acción humana individual o socialmente considerada son elementos determinantes de la calidad y naturaleza del desarrollo. Pero lo verdaderamente relevante es llegar a comprender que las consecuencias no previstas no son sólo ni principalmente errores en el diseño o desarrollo de cualquier programa de intervención humana, sino un componente inevitable del mismo por el carácter reflexivo de la razón, porque el conocimiento que se va adquiriendo condiciona sustancialmente los pasos siguientes del proceso de intervención.

La reflexividad es la capacidad de volver sobre sí mismo, sobre las construcciones sociales, sobre las intenciones, representaciones y estrategias de intervención. Supone la posibilidad o mejor la inevitabilidad de utilizar el conocimiento a medida que se va produciendo para enriquecer y modificar no sólo la realidad y sus representaciones, sino las propias intenciones y el propio proceso de conocer. El conocimiento crea la realidad, al menos aquella que condiciona la interpretación, valoración e intervención del individuo y de la colectividad. Como afirman GIDDENS (1993) y HARGREAVES (1996), las estructuras sociales así como los esquemas personales son a la vez el contexto condicionante y el efecto condicionado de la interacción humana; por eso son siempre y al mismo tiempo poderosos marcos para potenciar, orientar y restringir las posibilidades de acción y precarios escenarios vulnerables al cambio que provoca dicha acción.

Podemos afirmar obviamente que este carácter reflexivo de la razón no es el que se impone en la ideología dominante durante la modernidad, al menos asumido hasta sus últimas consecuencias. Más bien es el carácter mecánico de la lógica instrumental el que se extiende y domina en todos los ámbitos del saber y del hacer. Pero tampoco se puede afirmar con justicia que no se haya producido ni utilizado en múltiples ocasiones la dimensión crítica y reflexiva del conocimiento racional, y que ésta, por tanto, no sea una posibilidad, tal vez poco explotada, del pensamiento moderno.

Por otra parte, no es difícil comprobar cómo a finales del siglo XX, en plena vigencia del pensamiento postmoderno, nos encontramos ante el mismo dilema en la comprensión de la actividad humana, que se planteaba en los orígenes de la modernidad y que motivó la construcción de los grandes relatos. Los intereses privados parecen necesariamente enfrentados a los intereses públicos, la libertad individual a la identidad colectiva, la primacía creativa del mercado al valor social y la garantía de las instituciones. Y lo mismo que en aquella época que produce dos grandes utopías o grandes relatos contradictorios y enfrentados: el liberal y el socialista, ambos bajo el patrocinio de la razón; también en la actualidad los términos del dilema aparecen abiertos y demandan a gritos la intervención reflexiva del pensamiento racional y emocional.

Parece evidente que tanto la práctica de la condición postmoderna como la elaboración teórica concomitante se inclinan descaradamente hacia la primacía del libre mercado y el libre y arbitrario juego de los intereses privados. Sin embargo, por todas partes, y con mayor virulencia en las zonas desfavorecidas, emerge, incluso de manera irracional, la afirmación de la identidad, la búsqueda del refugio institucional en la religión, la nación, la raza, la tribu, la secta... como

© Ediciones Morata, S.L

contrapeso indispensable para restaurar de otra manera el equilibrio perdido del perenne dilema. Esta contraposición entre el interés público y los intereses privados atravesará todo el destino de la modernidad hasta el presente, constituyendo la divisoria entre las dos vertientes de la herencia legada por la Ilustración: la vertiente liberal, frente a la vertiente socialista.

Asimismo puede afirmarse que la lógica de la racionalidad instrumental tan netamente característica de la modernidad, de la industrialización, y del progreso, permanece intacta al menos como paraguas protector de uno de los pilares intocables de la condición postmoderna, la organización de la economía en función de las leyes del libre mercado, donde se legitiman los medios, cualquier medio o estrategia, en función de su potencialidad para producir el fin último de la rentabilidad.

Tomando en consideración este conjunto de argumentos es preferible, en mi opinión, entender la crítica radical propia del pensamiento postmoderno como una explotación plural, diversificada, irreverente y sin restricciones del carácter reflexivo de la razón individual y colectiva. Cada individuo, cada grupo, cada cultura, subcultura o tribu implica la posibilidad de cuestionar las formas de representación heredadas o compartidas y generar a su vez nuevas perspectivas convencionales o alternativas, reafirmando y exagerando los rasgos típicos de la época moderna o contradiciendo aquellos supuestos y desvelando o potenciando las dimensiones silenciadas o reprimidas en la modernidad.

De acuerdo con los planteamientos de FORLARI (1992), TOURAINE (1993) FINKIELKRAUT (1990) y SEBRELI (1992), en la propia propuesta modernista de la filosofía de las luces y la Ilustración se encuentra tanto el principio de la exageración unilateral de la razón instrumental que supone la sumisión y dependencia del hombre de una supuesta y externa verdad universal, como la búsqueda crítica y la denuncia de sus límites y contradicciones. Ya no puede hablarse de una razón universal como fundamento del pensar y del hacer, sino de diferentes razones que sostienen intereses distintos y frecuentemente contradictorios entre sí.

La existencia obvia de rupturas y discontinuidades no supone, a mi entender, la negación de todo legado histórico, sino la posibilidad de su utilización irreverente y heterodoxa. Nos apoyamos en las construcciones pasadas, en las adquisiciones históricas de la humanidad para utilizarlas ya sea en su continuidad y perfeccionamiento ya sea en su transformación radical, invirtiendo el sentido, funcionamiento y estructura de las mismas. Es imposible, además de ridículo, desprenderse absolutamente del ropaje simbólico o material que han creado los grupos humanos a lo largo de la historia tanto en su proceso de hominización como en el más diversificado de socialización. Por ello podemos afirmar con Touraine que nos estamos moviendo en un flujo permanente entre la afirmación y negación del sentido y funcionalidad de las construcciones sociales, apoyándonos inevitablemente en las mismas que afirmamos o negamos. Y en ese mismo sentido todo es moderno y antimoderno, hasta el punto de que apenas exageraríamos diciendo que el signo más seguro de la modernidad es el mensaje antimoderno que emite. "En su forma más ambiciosa, la idea de modernidad fue la afirmación de que el hombre es lo que hace." (TOURAINE, 1993, pág. 13).

© Ediciones Morata, S.L

1.4. El vacío del pensamiento postmoderno

Sin entrar en este momento en un análisis exhaustivo y crítico de los supuestos y propuestas del pensamiento postmoderno, sí me parece conveniente destacar dos contradicciones fundamentales que impregnan y contaminan la verosimilitud de tales planteamientos, y un aspecto que en forma de barniz omnipresente recorre el complejo pensamiento postmoderno.

La primera contradicción hace referencia a la afirmación de la carencia absoluta de fundamentación del pensamiento racional. Habermas, Turner, Finkielkraut, alimentan el pensamiento de HARGREAVES (1996), cuando plantea que rechazar toda posibilidad de pensamiento fundacional de la realidad social es no sólo inútil en la práctica sino también filosóficamente inconsistente. Para rechazar la existencia de razón, tenemos que utilizar las herramientas de la razón. Una cosa es, legítima a mi entender, negar la existencia de un único, mejor y definitivo fundamento a la racionalidad de la representación y de la acción social, y otra muy distinta negar la posibilidad de cualquier tipo de fundamentación, aun plural, contingente y provisional, pero defendible y argumentable, a la interpretación de la realidad y a las propuestas de intervención social.

La segunda contradicción, estrechamente relacionada con la anterior, hace referencia a la afirmación del absoluto relativismo cultural. A mi entender, la crítica postmoderna, en defensa de la identidad de las diferentes culturas y de una concepción más flexible y pragmática del ser humano, llega con frecuencia a proponer y ensalzar el relativismo más absoluto y grosero, que afirma la irreductibilidad de las diferencias culturales incluso para el conocimiento, lo que conduce a la defensa de la inconmensurabilidad e incomunicación, y en consecuencia al relativismo ético del todo vale y nada puede proponerse como mejor.[3]

A mi entender, el relativismo absoluto, al defender la identidad inviolable de cada cultura particular, pierde también la conciencia del carácter histórico y contingente de las producciones culturales y humanas, que como tales no tienen ninguna identidad necesaria, perenne y *natural*. Las elaboraciones de la cultura son contingentes al equilibrio singular de fuerzas e intereses de los grupos sociales a lo largo del proceso histórico, y, por tanto, sus valores, significados, y patrones de comportamiento deben cuestionarse desde dentro de cada cultura y mediante la comunicación, el diálogo y el contraste intercultural.

El último aspecto que me parece conveniente comentar en esta breve introducción a la cultura intelectual generada en esta etapa de crisis y transición es el carácter elitista, obtuso y meta-abstracto del pensamiento y especialmente de su expresión lingüística. Como bien conocen los más significativos defensores del pensamiento y de la filosofía postmoderna, el lenguaje se convierte tanto en instrumento de comunicación y acercamiento como de expresión subjetiva y

[3] Es otra manifestación del mismo problema que plantea COLOM (1994) cuando afirma que: "....la postmodernidad es, ante todo, la filosofía de la desmitificación, de la desacralización, la filosofía que desvela el derrumbamiento de los viejos ídolos. Las repercusiones en el terreno de la ética son graves: ya no existen imperativos categóricos, no hay evidencias apodícticas. Ética y sociología, moral y política se confunden o se identifican. Valores sociales y valores morales se entremezclan sin posibilidad de establecer fronteras entre ambos (pag. 51).

© Ediciones Morata, S.L

exclusión social. El distanciamiento tal vez abusivo que presenta el discurso culto postmoderno, de la manera de entender y expresar los problemas de la vida cotidiana, hace muy difícil la aprehensión y utilización democrática de dicho discurso, convirtiéndose en el código restringido de un grupo selecto de la elite del saber. Cuando para la mayoría de los individuos el lenguaje del pensamiento postmoderno es ininteligible, sólo la vulgarización ideológica e interesada que transmiten los poderosos medios de comunicación, es decir el *postmodernismo*, está disponible para ser utilizada como recurso de interpretación y toma de decisiones en la vida social cotidiana. En lugar de proporcionar herramientas conceptuales para comprender el sentido complejo y oculto de la condición postmoderna, frecuentemente el pensamiento postmoderno se convierte directa o indirectamente en instrumento de exclusión, e incluso de justificación y legitimación de la misma exclusión de los más desfavorecidos provocada por las condiciones económicas y sociales de la postmodernidad.

2. Etnocentrismo, relativismo y universalidad

Uno de los aspectos en que se refleja con más intensidad la crisis actual de la cultura intelectual es el grado de tensión que a lo largo de la última mitad del siglo XX adquiere la polémica entre relativismo y universalidad, matizado por el constante renacer de las tendencias etnocéntricas. En mi opinión, esta polémica no puede afrontarse de manera dicotómica; en ella se encuentran presentes al menos tres componentes en mutua interdependencia y relativa autonomía: el individuo, la cultura singular y la aspiración a la comunidad universal, lo que requiere tres niveles de análisis independientes y complementarios

2.1. Etnocentrismo

Las aportaciones del pensamiento a lo largo de todo el siglo XX, en particular las procedentes del campo de la antropología, han provocado el desprestigio, al menos teórico, de toda posición etnocéntrica. Las múltiples formas de vida que los grupos humanos han ido construyendo a lo largo de la historia en los diferentes territorios no pueden ubicarse en una línea ascendente de progreso y perfección, no forman estadios consecutivos de una progresiva marcha triunfal hacia horizontes predeterminados. Ni existen criterios únicos, universales y libres de influjo cultural concreto, para determinar el valor de cada cultura con respecto a los mismos y su ubicación en el *ranking* cultural, ni aunque existieran podrían fácilmente aplicarse a la complejidad y diversidad de formas que adquiere la vida cultural de cada grupo humano.

Parece evidente que la propuesta ilustrada de extensión del conocimiento y la razón como elementos sustanciales para el desarrollo de los pueblos y la organización de las sociedades, al hacerse desde una plataforma cultural concreta, se encuentra impregnada del virus etnocéntrico al primar como criterios de razonamiento y valoración universal unas formas concretas de concebir la

© Ediciones Morata, S.L

realidad, y de interpretar las aspiraciones de los grupos humanos a la verdad, la bondad, la belleza y la felicidad. No es difícil comprobar cómo los desarrollos concretos de tales planteamientos modernistas e ilustrados han supuesto en la práctica la desvalorización e incluso el desprecio y la exclusión de otros grupos culturales y de otras clases sociales. Como afirma VARELA (1991), la Ilustración en tanto objeto de la historia y de la difusión de ideas, debe ser considerada como un movimiento sociocultural que puso en práctica mecanismos diversos para legitimarse en cuanto único sujeto cultural. En el mismo sentido incide FINKIELKRAUT (1990), cuando afirma que: "... el pensamiento de Las Luces es culpable de haber instalado esta creencia en el corazón de Occidente, confiando a sus representantes la exorbitante misión de garantizar la promoción intelectual y el desarrollo moral de todos los pueblos de la tierra (...) El rey está desnudo: nosotros, europeos de la segunda mitad del siglo XX, no somos la civilización sino una cultura especial, una variedad de lo humano fugitiva y perecedera" (pág. 62, 63).

Las tendencias etnocéntricas que suponen la valoración de lo propio como una categoría universal y la exclusión de lo ajeno como subproductos marginales ya superados por la propia historia, no puede considerarse nunca una tendencia superada. No es ni exclusiva ni prioritariamente un vicio ideológico de las sociedades primitivas, es más bien un mecanismo a veces sutil a veces grosero de poder, y como tal se utiliza frecuentemente en los conflictos de intereses entre individuos, grupos y culturas.

Parece evidente, en este sentido, que la imposición de una cultura sobre otras no se restringe a la época de los imperios. En cada período histórico se renuevan las formas de dominación y se especializan los mecanismos de intervención, de modo que la imposición etnocéntrica se vuelve más sutil e invisible, acomodada a las exigencias y posibilidades de cada época. Por ejemplo, como destaca Fred HALLIDAY: "no hay nada más etnocéntrico que el énfasis que se está poniendo en el año 2000. Tal vez, añadimos nosotros, el empeño en fijar Oriente y Occidente de acuerdo a nuestra particular localización geográfica en este maltratado globo" (MENÉNDEZ DEL VALLE, 1995, pág. 51).

El etnocentrismo tampoco es exclusivamente una tendencia propia de la cultura dominante. Como instrumento de poder funciona de forma profusa dentro de cada cultura y de cada grupo humano, para legitimar culturalmente, en la mayoría de los casos, la dominación de los más poderosos, y en otros muchos para refrendar y blindar las propias posiciones. De todas formas, parece evidente que, como afirma GALA (1993): "las xenofobias poseen causas económicas más que raciales: los ricos son recibidos bien en todas partes, los pobres, en ninguna".

Desde el punto de vista del desarrollo e intercambio del conocimiento, el etnocentrismo actúa como un recalcitrante obstáculo epistemológico porque hace imposible el análisis y la elección racional. Al establecer la prioridad incuestionable de las propias representaciones, por ser el reflejo de la superioridad cultural adquirida en el desarrollo histórico, da por zanjados, *a priori,* los problemas y cuestiones que habría que someter a estudio y discusión. El etnocentrismo promueve tanto la exclusión injusta e injustificada de lo ajeno como la cómoda conformidad con lo propio. En una misma tendencia se unen, pues, dos de los aspectos más disolventes para el desarrollo del conocimiento, la cer-

© Ediciones Morata, S.L

teza y la ignorancia. La certeza incuestionable de lo propio y la ignorancia despectiva de lo ajeno.

Es fácil reconocer cómo la escuela, hija privilegiada de la Ilustración moderna, ha ejercido y sigue ejerciendo un poderoso influjo etnocéntrico. La escuela está reforzando de manera machacona la tendencia etnocéntrica de los procesos de socialización, tanto en la delimitación de los contenidos y valores del *curriculum* que reflejan la historia de la ciencia y de la cultura de la propia comunidad, como en la manera de interpretarlos como resultados acabados, así como en la forma unilateral y teórica de transmitirlos y en el modo repetitivo y mecánico de exigir su aprendizaje.

La crítica despiadada, principalmente desde la antropología, al etnocentrismo del pensamiento ilustrado en sus principales concreciones, así como las exigencias económicas y políticas de la condición postmoderna han provocado el surgimiento y desarrollo de su tendencia opuesta: el relativismo. Veremos, sin embargo, que llevado a sus últimas consecuencias el pensamiento relativista puede considerarse una manifestación peculiar del etnocentrismo.

2.2. Relativismo

Apoyado con mayor o menor propiedad en los estudios antropológicos del presente siglo, entre los que podemos destacar los de Malinowski, Mead, Boas, Sapir y Lévi-Strauss, el pensamiento postmoderno abraza decididamente y sin restricciones la orientación relativista. Como afirma LÉVI-STRAUSS (en FINKIELKRAUT 1990, pág. 58) es hora ya de: "terminar de una vez por todas, con la idea a la vez egocéntrica e ingenua según la cual 'el hombre está enteramente refugiado en uno sólo de los modos históricos o geográficos de su ser'". Por el contrario, conviene no olvidar que cualquier forma de existencia individual o colectiva es el resultado contingente de un complejo proceso de construcción social a lo largo de un período histórico concreto, en un espacio también determinado. Son las formas de la cultura las que incluso determinan en gran medida el ritmo y sentido de la evolución biológica. "Lejos de preguntarse si la cultura es o no función de la raza, descubrimos que la raza o lo que se entiende generalmente por ese término es una función, entre otras, de la cultura" (LÉVI-STRAUSS en SEBRELI, 1993, pág. 51).

Cada cultura aparece como una red de significados, símbolos y comportamientos con sentido en sí misma, generada como respuesta a las peculiares circunstancias que han rodeado a la comunidad. Los criterios y normas que rigen los comportamientos y expectativas colectivas encuentran su legitimidad en el sentido que adquieren para mantener la cohesión de dicha comunidad y garantizar las aspiraciones individuales en las singulares condiciones de vida que definen su contexto. Por ello, de ninguna formación cultural concreta pueden extraerse, legítimamente, criterios generales válidos y útiles para juzgar la bondad antropológica de otra formación cultural distinta, ni siquiera patrones de comprensión generalizada que puedan aplicarse a la interpretación de cualquier proceso o producto cultural. El sentido de las prácticas culturales sólo puede extraerse de la comprensión radical de las mismas, es decir, de la vivencia inter-

© Ediciones Morata, S.L

na, de la experiencia compartida que genera los significados comunes y las diferencias individuales.

De la aceptación de la contingencia histórica y social de las formaciones culturales, el pensamiento postmoderno se desliza de manera vertiginosa hacia la afirmación de la inconmensurabilidad de las culturas, de la imposibilidad no sólo de establecer comparaciones valorativas entre ellas, sino incluso de contrastar sus significados y comportamientos y en última instancia de comprender realmente su sentido si no es desde dentro de ellas. No existe ningún espacio fuera de cada cultura que permita la observación objetiva ni apropiada, ni menos aún la valoración consecuente. Las culturas no son realidades objetivas sino redes subjetivas de significación compartida que se retuercen sobre sí mismas para reafirmar o transformar sus representaciones y valores en función de peculiaridades irrepetibles. Sólo desde dentro, sufriendo y gozando sus determinaciones, puede comprenderse y cuestionarse su virtualidad antropológica.

El relativismo postmoderno abarca todos los ámbitos de la construcción cultural: conocimientos, representaciones, creaciones artísticas, normas, comportamientos, valores, instituciones... Tal vez su máximo exponente sea el relativismo lingüístico que deriva de la hipótesis elaborada por Whorf y Sapir según la cual el lenguaje determina el pensamiento del individuo y de la colectividad, de tal modo que las características idiomáticas de cada cultura o grupo humano no sólo condicionan sus posibilidades comunicativas sino incluso sus hábitos perceptivos, sus esquemas de pensamiento y sus estrategias de acción. El lenguaje es más que el continente de la representación, es el marco que permite elaborarla y organizarla en el pensamiento. El lenguaje en definitiva es la realidad.

Otra manifestación del relativismo del pensamiento postmoderno es el historicismo radical, que afirma la inmanencia radical e insuperable de toda realidad individual y social a las coordenadas históricas en que se desarrolla. Las interpretaciones transhistóricas o los contrastes y comparaciones entre épocas carecen de sentido al disolverse el escenario histórico concreto que las configuró. No sólo se niega la posibilidad de buscar el sentido de la historia ni su horizonte teleológico, sino también la mera posibilidad de comprensión de épocas diferentes y distantes cuyo contexto ha desaparecido.

Por último, tal vez la versión relativista más típica del pensamiento postmoderno es el eclecticismo radical. Mezcla de hedonismo y funcionalismo extremo, la versión postmoderna del eclecticismo pretende legitimar el principio directriz de la cultura de masas de finales del siglo: "todo vale". Como afirma FINKIELKRAUT (1990, pág. 116): "sus adeptos no aspiran a una sociedad auténtica, en la que todos los individuos vivan cómodamente en su identidad cultural, sino a una sociedad polimorfa, a un mundo abigarrado que ponga todas las formas de vida a disposición de cada individuo. Predican menos el derecho a la diferencia que el mestizaje generalizado, el derecho de cada cual a la especificidad del otro".

A mi entender, la crítica justificada al egoísmo miope e interesado del etnocentrismo en todas sus manifestaciones, así como la aceptación de la contingencia, parcialidad y provisionalidad de toda interpretación, no ha de conducir necesariamente a la afirmación del relativismo absoluto. Afirmar el respeto a las diferencias individuales y culturales, como hace la declaración de los derechos humanos desde su primera manifestación, no implica en absoluto afirmar el ais-

© Ediciones Morata, S.L

lamiento, la inconmensurabilidad y la imposibilidad de comprender las culturas ajenas. La afirmación de las diferencias no puede olvidar la existencia de importantes aspectos comunes en la experiencia humana más diversificada. Es lo que BRUNER (1997) denomina las restricciones inevitables a la hipótesis perspectivista.

> *"¿Cómo puede uno conservar la autonomía, la personalidad y la subjetividad sin elección y al mismo tiempo rechazar la comprensión y el conocimiento como fuente de la validación o no validación de las normas morales? .... He invocado a Kant (en la presentación de Derrida), y a Foucault en la mía, para apoyar la siguiente sugerencia: la diversidad de visiones del mundo, filosofías, metafísicas y fe religiosa, no impide la aparición de un ethos común, a menos que una de las visiones del mundo determine por completo los mandamientos y las prohibiciones, y que lo haga no sólo para sus propios seguidores sino también con una aspiración universalizante" (HELLER, 1992, 33).*

Son varios los argumentos que me hacen pensar en la debilidad de la defensa radical del relativismo absoluto:

– *En primer lugar*, y aquí reside en mi opinión la clave para entender el resto de las críticas, la afirmación absoluta de la diferencia y la identidad propia como realidad incuestionable. Mantener esta posición supone no comprender o no aplicar en todas sus consecuencias la conciencia de la relatividad histórica y social de toda interpretación y elaboración cultural. Si utilizamos este convencimiento para negar las afirmaciones etnocéntricas sobre la existencia de culturas superiores, también deberíamos aplicarlo a la comprensión de nuestra propia cultura o de cualquier cultura como una construcción social e histórica contingente y relativa, por tanto tan respetable como cuestionable. Nuestra propia identidad y la de cualquier individuo o grupo es una concreción contingente cuyo proceso de construcción puede analizarse y comprenderse a la luz de los múltiples influjos recibidos y de las complejas interacciones en que se ha desarrollado. Es decir, a través de un proceso de deconstrucción (FOUCAULT, 1970, 1991).

Ni en su proceso ni en sus resultados nadie puede afirmar que una identidad cultural concreta sea la mejor de las elaboraciones posibles. Siempre puede ser objeto de análisis y consciente transformación. Y precisamente, los recursos para su estudio y escrutinio provienen sobre todo del distanciamiento, de la atención a las posiciones internas alternativas así como de la separación de las rutinas etnocéntricas, de la aceptación y comprensión de formulaciones culturales ajenas. Esta afirmación acrítica de la identidad y de la diferencia como categorías absolutas supone, sin duda, otra versión del etnocentrismo, aunque sea, en algunos casos, un egocentrismo defensivo y comprensible por pertenecer a culturas minoritarias y subyugadas en el panorama internacional.

En este sentido deben entenderse también los fenómenos extremos del *nacionalismo* y del *fundamentalismo*, que analizaremos con más detenimiento en el capítulo referente a la cultura social. Es cierto que ambos pueden tener una incuestionable motivación histórica: por una parte, en la sumisión y dependencia imperialista o, por otra, en la acelerada imposición de una cultura mundial indiferente y arrasadora –el *pensamiento "único"–,* elaborada por las exigencias de una forma de concebir la economía que se extiende e impone a todos los rincones. No obstante, la comprensible reacción de defensa de los

© Ediciones Morata, S.L

grupos y culturas más desfavorecidos, reafirmando la clausura endogámica de su cultura y rechazando, despreciando y excluyendo cualquier influencia exógena, generalmente se resuelve en contra de los derechos individuales de los miembros de la propia comunidad, en particular de los menos integrados, desfavorecidos, alternativos y marginales. En todo caso, el triunfo del grupo homogéneo, natural, diluye las responsabilidades personales limitando las posibilidades de autonomía y diferenciación interior. Este convencimiento hace afirmar a SEBRELI (1992) que: "nadie menos libre que un salvaje es esclavo del pasado, de los antepasados, de las tradiciones, de los tabúes, de los dioses, de los jefes, de las relaciones familiares, del linaje, de las tribus, de la discriminación sexual, de infinidad de leyes no escritas, pero no por eso menos opresivas" (págs. 126-127).

La reacción contra el etnocentrismo de los otros ha provocado con lamentable frecuencia la imposición autoritaria del etnocentrismo propio; así como también la reacción contra la imposición de la cultura indiferente y anónima que difunde la economía mundial del libre mercado está provocando de manera reiterada el refugio de los individuos en el paraguas tribal, étnico o religioso que impone la voluntad incuestionable y fanática de la colectividad siempre interpretada por unos pocos. Por ello afirma Gabriel JACKSON (1994, pág. 12) que: "cuanto más se internacionaliza la economía, y más la controlan fuerzas incomprensibles para la mayoría, más gente necesita recuperar su identidad en una combinación local única de elementos étnicos, religiosos y nacionales. Los ideales universales no pueden competir con el tribalismo cuando las fuerzas universales existentes tienen un impacto extremadamente negativo sobre la vida de las gentes".

– *En segundo lugar*, la defensa acrítica de la identidad incuestionable de cada formación cultural mitifica el concepto de cultura como una etérea red armónica de consensos, propósitos y satisfacciones compartidos. En consecuencia, es fácil ignorar y despreciar el peculiar, inestable y frecuentemente injusto equilibrio entre discrepantes y conflictivas aspiraciones y necesidades que implica cada formación social. Como afirma SEBRELI (1992), la categoría antropológica de cultura subestima las similitudes entre todas las culturas, la unidad del género humano, marcando demasiado las diferencias. Además, sobrestima la unidad interior de cada cultura y disimula las diferencias que surgen en su seno. Los antagonismos son tan constitutivos como los consensos en la elaboración de la cultura. Y la forma concreta que adoptan en un espacio y un tiempo dados, por ser contingente, es tan respetable como cuestionable y merecedora de escrutinio público permanente.

> *"Una de las contradicciones fundamentales del relativismo cultural consiste en que el respeto a las culturas ajenas, el reconocimiento del otro, lleva inevitablemente a admitir culturas que no reconocen ni respetan al otro" (SEBRELI, 92, pág. 61). "El relativismo limita su igualitarismo a respetar las diferencias, pero olvida que esas diferencias pueden ser la consecuencia de la desigualdad... El relativismo cultural significa imparcial tolerancia para el asesinado y el asesino, para el torturado y el torturador, para el oprimido y el opresor, para la víctima y el verdugo"(SEBRELI, 92, pág. 68).*

© Ediciones Morata, S.L

– *En tercer lugar*, el eclecticismo radical del pensamiento postmoderno supone en definitiva la confusión entre el ser y el deber ser, o mejor, parece deducir el deber ser o la alternativa deseable sólo de la mera existencia, o de la pura posibilidad de permanecer y triunfar en el intercambio del libre mercado. El debate o la reflexión sobre experiencias compartidas o ajenas no parece tener más valor que su cotización en el intercambio mercantil.

Si no queremos confundir el ser con el deber o poder ser, la existencia concreta con las posibilidades alternativas de ser, debemos respetar la identidad de cualquier individuo o grupo, de cualquier cultura, sólo como una de las formas posibles que puede adoptar la plasticidad de lo humano, cuya bondad antropológica debe siempre estar expuesta al escrutinio público. Además, toda identidad ha de considerarse como una forma flexible que puede transformarse, y de hecho se transforma permanentemente.

Ahora bien, la crítica al relativismo absoluto no puede significar en modo alguno la vuelta a las esencias, el reconocimiento de una forma convencional y "natural" propia del ser humano que puede universalizarse y por tanto exportarse desde la cultura hegemónica más desarrollada. No debe significar ni la vuelta al etnocentrismo ni la negación del relativismo como conciencia de la contingencia histórica y social de toda formación cultural.

Como afirma A. HELLER (1992) el relativismo absoluto está ganando terreno más que nada porque es el resultado de un importante cambio sociológico: la erosión de las elites culturales. Atrapados por la caída del muro de Berlín, los intelectuales de izquierdas parecen sumidos en la perplejidad, pasividad y aislamiento. En esta larga travesía del desierto y para evitar la acusación injustificada de dogmatismo o certidumbre modernista, han abandonado la crítica al relativismo en la pluma de algunos liberales o meramente conservadores como Popper, Bloom, Revel o Fukuyama (SEBRELI, 1992).

Por ello, tal vez sea ahora más necesario que nunca indagar el significado del controvertido dilema "diferencia-universalidad".

2.3. Universalidad y diferencia

Tal como hemos definido los propósitos y características de la cultura crítica, de la cultura reflexiva (que mediante el escrutinio y el contraste público, sistemático y crítico, va generando una red de depurados aunque provisionales y parciales significados compartidos), el aspecto fundamental de su esfuerzo conduce a la clarificación del problema de la universalidad. ¿Qué aspectos compartidos y comunes en la experiencia de los diferentes grupos y culturas humanas se pueden considerar universales, aunque sea de modo siempre provisional?, y ¿cómo hacerlo si queremos evitar el fácil deslizamiento hacia el etnocentrismo?

Parece evidente que los contenidos concretos, los modelos de vida y los diseños de cada sociedad son siempre –al menos en parte– singulares, irrepetibles y por tanto ligados a un contexto que les confiere significación y sentido. Por tanto, no pueden ser utilizados como componentes de una pretendida identidad universal del género humano. Más bien, parece que la tendencia a la universalidad debe ser comprendida mejor como un diálogo entre culturas en favor

© Ediciones Morata, S.L

de una civilización tolerante que facilite la supervivencia (SAVATER, 1997); como un proceso de construcción de significados y entendimientos compartidos a partir del respeto a las diferencias. Este proceso de construcción cooperativa se apoya sobre todo en el acuerdo sobre procedimientos que evidentemente especifican valores, más que en contenidos concretos, definiciones y proyectos sobre el modelo de sociedad o cultura ideal.

Así, por ejemplo, si aceptamos como fundamento del respeto a las diferencias culturales el carácter histórico y contingente de toda formación cultural, no es difícil asumir la exigencia de utilizar ese mismo fundamento para desmitificar el carácter natural que pretenden adquirir algunos elementos internos de la propia cultura, y aceptar al menos la posibilidad de que el intercambio conceptual, experiencial y crítico, no meramente mercantil, entre diferentes culturas sea una estrategia o procedimiento enriquecedor del propio bagaje cultural. Ésta es la tarea fundamental de las ciencias humanas, el objeto de la cultura crítica o cultura intelectual: promover la reflexión compartida sobre las propias representaciones y facilitar la apertura al entendimiento y experimentación de representaciones ajenas, distantes y lejanas en el espacio y en el tiempo.

FINKIELKRAUT (1990) lo expresa con toda claridad cuando se interroga: "¿Por qué las ciencias humanas? Porque, fundadas a partir de la comparación, demuestran la arbitrariedad de nuestro sistema simbólico. Porque a la vez que transmiten nuestros valores, denuncian su historicidad. Porque para ellas estudiar una obra es recuperar al autor, prenderle de su particularismo (....) Porque la cultura de prestigio no es más que la expresión fragmentada de un ámbito más vasto que incluye el alimento, el vestido, el trabajo, los juegos, (...) Y porque al hacer que lo cultural engulla así lo cultivado, matan dos pájaros de un tiro: nos impiden a la vez complacernos en nosotros mismos y conformar el mundo a nuestra imagen y semejanza" (págs. 100-101).

Por ello, la tendencia a la universalidad, propia de la cultura pública elaborada por las ciencias humanas en nada está reñida con el respeto a la diferencia. Por el contrario, es una de sus exigencias constitutivas. Ni existen identidades naturales peculiares, incuestionables por encima de las posibilidades de los grupos humanos concretos para construir con autonomía su modo de ser y existir, ni existe un destino universal que se imponga como modelo uniforme a imitar sobre cualquier cultura, grupo o individuo. No obstante, admitiendo el carácter contextual, diferenciador y creativo de todo proceso de construcción individual o compartido, cada día parece más evidente que el desarrollo de los diferentes grupos humanos que componen las culturas en la sociedad global de la información facilita y requiere la intercomunicación. Se hace inevitable asumir la exigencia de un proceso de construcción compartida, la adopción de acuerdos, el intercambio de pareceres e intereses y la búsqueda de representaciones y valores comunes que permitan practicar procedimientos consensuados. La supervivencia de la especie y la satisfacción de sus miembros depende de este proceso de construcción compartida. Ahora bien, no puede olvidarse que los recursos sobre los que se levanta la construcción compartida son las elaboraciones singulares de individuos y grupos que se caracterizan por su diversidad, autonomía y divergencia.

A este proceso de construcción global compartida es a lo que diferentes autores denominan la *tendencia civilizatoria* de la humanidad (SAVATER, 1994,

© Ediciones Morata, S.L

1997; ECHEVARRÍA, 1994; CRUCES, 1992; HELLER, 1992; HARENT, 1993; SEBRELI, 1992) y que en muchos casos se ha confundido con la imposición etnocéntrica de la poderosa civilización occidental contemporánea, como en el planteamiento actual de Fukuyama[4].

Cabe matizar algo más la diferencia entre cultura y civilización. Parece común, aunque con una carga y un significado plural, el entendimiento de la cultura como una construcción singular, propia de un grupo humano situado en un contexto local y en una época concreta, independientemente de la magnitud de su influencia; mientras que por civilización se entiende la tendencia humana individual y colectiva a distanciarse y superar las restricciones de la propia cultura para integrarse o construir un horizonte más amplio y universal[5].

En todo caso, no es una distinción exenta de controversia. Por una parte, es muy fácil sucumbir a la tentación de considerar cultura las formaciones ajenas e inferiores, y civilización el estado superior que ha alcanzado la cultura propia en el conflictivo devenir histórico al superar estadios pretéritos de constricción localista, como así ha ocurrido frecuentemente con la cultura occidental. Por otra parte, el concepto de civilización es un concepto borroso y etéreo, por cuanto supone en cierta medida la desubicación de los significados, la descontextualización de las producciones simbólicas; como si no fueran también contingentes a una época y a un espacio con características geográficas, económicas y políticas concretas y determinadas históricamente.

El desarrollo de cada cultura –siempre y cuando abandone la fundamentación divina o dogmática de sus representaciones, valores, instituciones y comportamientos, así como el desarrollo de cada individuo (Piaget, Vigotsky)– requiere un proceso singular de descentración, de extrañamiento, de distancia crítica para comprender los fundamentos contingentes y los intereses pasados o presentes que generaron sus actuales determinaciones. Es oportuno recordar aquí el pensamiento de Hörderlin cuando afirmaba que una civilización sólo alcanza la plenitud si es capaz

---

[4] A este respecto es interesante la polémica entre Fukuyama y Huntintong, dos autores cuyas posiciones han sido ampliamente difundidas en el ámbito académico y en los medios de comunicación de masas. Francis Fukuyama es un convencido representante de la modernidad occidental, presentándola como el estadio superior de la evolución humana. Despreciando los particularismos de otras culturas sin duda inferiores, proclama el fin de la historia y de las ideologías porque con la implantación de las democracias formales y el éxito del libre mercado, hemos concluido el penoso peregrinar de la especie humana, cuyo futuro se caracteriza por el propósito de extender la ideología democrática a todos los pueblos ("The End of History?". The National Interest, Washington, verano de 1989). Por el contrario, Huntington considera que la pérdida de interés y actualidad en los grandes relatos de naturaleza económica, política y social, está conduciendo al fortalecimiento de las posiciones culturales de los diferentes pueblos. Lejos de extenderse la idea occidental de la democracia como modelo de organización política y de convivencia, cada una de las grandes culturas se fortalecen en su aislamiento y clausura llegando a constituir en el futuro la fuente principal de conflictos y enfrentamientos en la humanidad.

[5] Para HUNTINGTON (en RUIZ ELVIRA 1993, pág. 8) la distinción es necesaria y útil en la actualidad, porque en la era postmoderna del intercambio universal los conflictos o los acuerdos se van a producir principalmente entre civilizaciones. Entiende por civilización la cultura más amplia con la que puede identificarse un individuo. Es decir, es el conjunto más amplio de grupos humanos o naciones que comparten una cultura, a veces una lengua y casi siempre una religión. En la actualidad distingue las siguientes: Islámica, Occidental, Africana, Hindú, Confuciana, Eslavo Ortodoxa, Latinoamericana y Japonesa. Así planteado, es dudosa la validez interpretativa y operativa del concepto, por la confusión que puede producir tanto en la definición interna de cada civilización como al distinguir entre ellas.

© Ediciones Morata, S.L

de ponerse en contradicción, de "extrañarse" con respecto a su propia identidad para fecundarse con su "ajenidad" (ARGULLOL y TRÍAS, 1992 , pág. 99).

En principio, el planteamiento parece coincidir con las propuestas de la Ilustración: liberarse de los prejuicios, de los mitos y de los supuestos incuestionables de cada cultura, utilizando el conocimiento y la experiencia compartida. No obstante, en lugar de proponer el modelo propio construido por occidente como recurso de análisis y marco de valoración, la propuesta actual supone enriquecerse con los modelos ajenos y en particular con los debates y contrastes razonados y experimentados entre culturas. Coincido con SAVATER (1994) cuando afirma que a medida que la cultura se va sofisticando más, haciéndose más reflexiva y menos impulsiva, se concibe a sí misma como una forma de vida entre otras, quizá preferible, pero desde luego no más garantizadamente humana que otras modalidades vecinas; "a ese trascender su propia clausura autosuficiente, que en menor o mayor grado se encuentra en todas las culturas, podemos llamarle la perspectiva civilizada" (SAVATER, 1994, pág. 12).

Así pues, derrotadas las injustificadas y ambiciosas pretensiones de universalizar un modo concreto de ejercer la racionalidad, de concebir la verdad, la bondad y la belleza, propias de la cultura occidental; en la actualidad parece plausible el intento de proponer un procedimiento formal para facilitar la comprensión, el entendimiento mutuo y la construcción conjunta de marcos globales de convivencia que permitan y estimulen la diversidad. El fundamento de esta esperanza es la comprensión y profundización en el carácter simbólico de todo proceso, individual y/o grupal de construcción de significados propio de todo individuo de la especie humana. Dicho carácter simbólico clarifica y legitima tanto los aspectos singulares y diversos como los aspectos comunes de los significados, al entender la inevitable dimensión polisémica de toda representación humana, en parte ligada a los referentes comunes, en parte dependiente de procesos subjetivos idiosincrásicos. La conciencia de este proceso universalmente compartido de construcción contingente de significados facilita la apertura al otro y el entendimiento de las diferencias. Si somos conscientes del carácter polisémico de todas nuestras representaciones culturales, individuales o colectivas, es fácil admitir la contingencia de nuestras creencias y convicciones y, en consecuencia, establecer puentes para la mutua comprensión y para el respeto a las convicciones ajenas.

La perspectiva civilizada supone un modesto pero inestimable propósito compartido de superar las propias restricciones que cada cultura inevitablemente provoca en sus miembros, identificando sus contradicciones, cuestionando sus mitos, abriendo sus límites, estimulando el intercambio con las representaciones ajenas y provocando su permanente recreación con materiales propios y extraños. Una vez más, FINKIELKRAUT (1990) lo plantea con toda claridad: "El objetivo sigue siendo el mismo: destruir el prejuicio, pero, para conseguirlo, ya no se trata de abrir a los demás a la razón, sino de abrirse uno mismo a la razón de los demás" (pág. 61).

Más allá de la simple dicotomía entre relativismo y etnocentrismo, entre identidad diferencial de cada pueblo y universalidad homogénea de la especie, entre individuo y colectividad, aparece cada día más claro que la comprensión del desarrollo humano se hace más compleja distinguiendo muchos niveles y círculos de influencia. En la sociedad global de la información telemática que

© Ediciones Morata, S.L

nos toca vivir cabe distinguir, en mi opinión, al menos tres círculos claros de mutua interdependencia y relativa autonomía: el individuo, el grupo cultural y la colectividad humana. Los influjos que contribuyen a formar la identidad de cada individuo y de cada grupo no pueden limitarse al escenario concreto de sus relaciones cercanas, provienen fundamentalmente de las comunicaciones internacionales de la humanidad, de los intercambios en la aldea global, de los innumerables estímulos de información que cada uno procesa a su modo, mediados por la cultura de su grupo y por sus propios e idiosincrásicos esquemas de compresión. Giddens lo expresa con fuerza en el siguiente texto: "Lo local y lo global, en otras palabras, se han entretejido inextricablemente... La comunidad local ha dejado de ser un lugar saturado de significados familiares y sabidos de todos, para convertirse, en gran medida, en expresión localmente situada de relaciones distantes" (GIDDENS, 1993, pág. 106).

Ninguno de los tres círculos puede por sí mismo explicar la complejidad, diversidad y convergencia de las redes de significados y comportamientos. Los tres son necesarios, inevitables y complementarios. Ninguno de los tres puede considerarse entidad ni autosuficiente ni natural. Por el contrario, son construcciones inacabadas, móviles y contingentes en proceso permanente de consolidación y recreación. La humanidad universal no existe más que como proyecto, como propósito decidido de consensuar los procedimientos y valores que permitan la satisfacción más generalizada. Las culturas son entidades plurales y complejas transitadas por la contradicción y el enfrentamiento tanto como por los acuerdos y convergencias siempre provisionales, en virtud del equilibrio de fuerzas de los intereses en juego. Los individuos son entidades singulares en permanente proceso de construcción, a caballo entre los diferentes sistemas de categorización, normas de conducta, significados y expectativas que requieren los distintos escenarios en los que nos toca vivir, –cada día más, más diferentes y más efímeros– intentando elaborar un conjunto personal coherente, una red propia de significados con sentido, a partir de tan manifiesta y frecuentemente contradictoria diversidad.

El problema actual de la cultura crítica se sitúa, a mi entender, en la necesidad de elaborar comprensiones flexibles y plásticas de este complejo equilibrio de interacción entre estos tres niveles fundamentales en que se desarrolla la vida de los individuos y de los grupos. Comprensiones que respeten la complejidad de las interacciones así como la autonomía relativa de los sujetos y que estimulen las creaciones diversificadas tanto como los procedimientos de comunicación y construcción compartida. El intercambio cultural está produciendo un curioso fenómeno a la vez centrífugo y centrípeto en el sentido que plantea MOSTERIN (1993), "el proceso de difusión cultural parece conducir a una situación caracterizada tanto por una mayor variación intracultural como por una mayor homogeneidad intercultural. Los acervos culturales de las diversas poblaciones humanas cada vez se parecen más entre sí, a la vez que internamente se diversifican más y más, mediante la creciente admisión de memes exógenos"[6] (pág. 104).

[6] Según Monsterin un *meme* es una unidad de información aprendida por el individuo mediante imitación u observación de la conducta adulta de su cultura. "Para designar las unidades de transmisión cultural o imitativa introdujo Dawkins en 1976, el neologismo *memes*, que recuerda tanto a memoria como a *mimesis* (imitación)" (pág.76) ... Los memes son unidades de información cultural en el sentido de trozos elementales de cultura" (MONSTERIN, 1993, pág. 78).

© Ediciones Morata, S.L

Ahora bien, no podemos perder de vista que la cultura, en este caso la cultura crítica, es un proceso de elaboración simbólica en gran medida determinado por las condiciones económicas, sociales y políticas del contexto en que se produce. Y las características del contexto actual están definidas por las condiciones de la postmodernidad. La mundialización de los intercambios económicos dentro de las reglas del libre mercado, exige la ruptura de las barreras físicas y simbólicas que restringen las posibilidades de intercambio comercial y la extensión universal del beneficio como principio rector de las transacciones. Como veremos en el capítulo dedicado a la cultura social, este proceso requiere y estimula el desarrollo de unos valores y principios de comprensión y comportamiento que constituyen lo que se denomina el pensamiento único. La mundialización y el pensamiento único no pueden confundirse en modo alguno con la universalidad, con las aspiraciones a construir los marcos universales de convivencia humana, respetuosos con las diferencias y comprometidos con la construcción compartida. Como afirma BAUDRILLARD (1996), "Las palabras mundialización y universalidad no significan lo mismo. Más bien son términos excluyentes. La mundialización hace referencia a técnicas, mercado, turismo e información. La universalidad es la de los valores, la de los derechos humanos, la de las libertades, la de la cultura y la de la democracia (...) De hecho, lo universal muere en la mundialización (...) La mundialización de los intercambios pone fin a la universalidad de los valores (...) Es el triunfo del pensamiento único sobre el pensamiento universal (pág. 4).

En definitiva, la tendencia actual de la economía mundial de libre mercado a extender y difundir el pensamiento único, la verdad única, el mercado único, el mundo único, la argumentación única y la jerarquía de valores única, el pensamiento ecléctico de las mezclas indiferentes y la convergencia en la trivialidad, deben considerarse, en mi opinión, la ideología concreta de la condición postmoderna. No supone una elaboración reflexiva, una opción compartida a partir del debate y del contraste público, ni un pensamiento crítico o provocador, es la asunción espontánea y pasiva de las exigencias económicas, políticas y sociales de una manera concreta de configurar las condiciones de existencia: la postmodernidad. En este sentido es ilustrativo el pensamiento de BAUDRILLARD (1996), cuando plantea que la mundialización triunfante hace tabla rasa de todas las diferencias y de todos los valores, inaugurando una (in)cultura perfectamente indiferente. Y una vez que ha desaparecido lo universal, sólo queda la tecnoestructura mundial omnipotente frente a las singularidades que se han tornado salvajes y entregadas a su propia dinámica.

En el mismo sentido me parece clarificador el siguiente texto de SAVATER (1994): "La universalización de un único concepto de lo justo no ha remediado las injusticias sino que las ha agrupado todas bajo un mismo patrón cuyo funcionamiento económico las hace inevitables, las ha exacerbado por el agravio comparativo, ya no entre ricos y pobres dentro de un mismo país, sino entre países ricos y pobres; ha destruido los mecanismos locales compensatorios sin sustituirlos por ningún otro de alcance universal y ha añadido a la nómina una injusticia más: la de aniquilar o desfigurar la pluralidad de identidades culturales hasta someterlas todas a un proyecto omnicomprensivo según el modelo occidental –y, más específicamente, americano– basado en el individualismo posesivo, el utilitarismo, el consumo y la trivialización espectacular de la vida espiritual" (pág. 10).

© Ediciones Morata, S.L

La mundialización vuelve a romper el delicado y creativo equilibrio entre universalidad y diversidad cultural al disolver el enriquecedor movimiento dialéctico entre los individuos dentro de su cultura y entre las culturas dentro de la aspiración a la civilización universal. El individuo se hace humano porque pertenece a una cultura concreta, no por estar dotado de la capacidad abstracta de pertenecer a cualquiera. El movimiento divergente de las creaciones individuales y grupales en formaciones culturales flexibles pero diferenciadas supone la riqueza de las elaboraciones simbólicas, la explotación diversificada de las posibilidades emergentes en la comunidad humana. La negación de las identidades culturales como puentes intermedios entre la globalidad anónima y el individuo aislado, conduce inevitablemente al desamparo individual, a la pasividad política, a la desmovilización social, al individualismo raquítico del refugio en el consumo, a la homogeneidad trivial. La diversidad convertida en mera mercancía, en simple artículo de consumo conduce, en realidad, a la uniformidad sustantiva, adornada de diversidad superficial; no supone la búsqueda de alternativas en los modos de organización social y de vivencia individual.

Teniendo en cuenta, por tanto, el delicado equilibrio que configura la relación de autonomía e interdependencia entre estos tres niveles, el propósito educativo de la escuela ha de fortalecerse en la actualidad más si cabe que en épocas anteriores, pues los déficit del desarrollo de las nuevas generaciones no se van a situar fundamentalmente en la carencia de estímulos e informaciones, sino en la dificultad para incorporarlas de modo creativo y personal. Sin necesidad de caer en el extremo de afirmar el relativismo absoluto, la indiferencia ética del "todo vale", ni la identidad incuestionable de las diferentes culturas, parece necesario reconocer que la escuela no puede transmitir ni trabajar dentro de un único marco cultural, un único modelo de pensar sobre la verdad, el bien y la belleza. La cultura occidental que ha orientado y frecuentemente constreñido los planteamientos de la escuela en nuestro ámbito se resquebraja en un mundo de relaciones internacionales, de intercambio de información en tiempo real, de trasiego de personas y grupos humanos. Por ello, los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia tanto como la exigencia de elaborar la propia identidad individual y grupal.

3. Razón y ética. Hacia una nueva racionalidad de la representación y de la acción

> "*... no hay, cual tesoro oculto y por descubrir, ningún significado en el ser, el mundo, la historia, nuestra vida;* [lo cierto es] *que nosotros creamos el significado sobre un fondo sin fondo, que damos forma al caos mediante nuestro pensamiento, nuestra acción, nuestro trabajo, nuestras obras, y que este significado no tiene ninguna 'garantía' exterior a él mismo*" (CASTORIADIS, 1993, pág. 47).

Otro aspecto fundamental de la perplejidad de la cultura crítica de nuestros días, que considero clave para entender la zozobra del sistema educativo y la

© Ediciones Morata, S.L

incertidumbre de sus agentes, es la pérdida de los fundamentos clásicos de la racionalidad modernista sin que hayan aparecido otros alternativos con la suficiente estabilidad y aceptación para considerarlos orientadores de las prácticas sociales. Para entender las características de esta nueva racionalidad de la representación y de la acción voy a detenerme en los siguientes aspectos: el análisis de la fundamentación racional de la representación y de la acción, la pluralidad de posiciones éticas y la posibilidad de una ética procedimental que estimule el consenso argumentado y, por último, el dilema libertad-igualdad como exponente de las opciones de valor que recorren la vida de los individuos y grupos humanos.

3.1. Desfondamiento y desnudez como ejes de la racionalidad

> *"Secularizar la razón significa situar sus agentes más genuinos, la ciencia y la tecnología, en su propio ámbito de incumbencia, sin que se pretenda derivar de ellos inferencias indebidas que sólo se apoyan en creencias. Significa comprender los límites inherentes a la razón, único modo de aprovechar sus alcances y posibilidades. Sólo una razón fronteriza, consciente a la vez de sus límites y de sus alcances puede servir de antídoto a una Razón (con mayúsculas) que atrae para sí los atributos de lo sacro"* (TRIAS, 1997).

Ya hemos visto cómo el historicismo es una forma de relativismo cultural aplicado al tiempo, que afirma la contingencia y singularidad de todo acontecimiento humano. Cada momento histórico tiene significado en sí mismo, es único e irrepetible y por tanto es vano todo intento de encontrar leyes históricas universales que expliquen el devenir y sobre las que se pueda elaborar un programa de predicción y control de los futuros acontecimientos. Cada contexto histórico, al poseer sus propios valores, es inconmensurable con otros contextos. El aspecto generalmente asumido del historicismo es su interpretación inmanente de los fenómenos humanos, que rechaza toda pretensión de explicar la historia por la intervención de providenciales fuerzas exteriores, o de los designios inapelables de la naturaleza. Su talón de Aquiles y su componente más perverso es la interpretación pragmatista y conservadora que hace del presente como entidad consolidada y definitiva, al confundir el ser con el deber ser y con las posibilidades alternativas de ser. Con mucha frecuencia, como afirma SEBRELI (1992), el historicismo está sirviendo de coartada teórica a la pretensión conservadora de deslegitimar toda alternativa y desprestigiar todo movimiento, denominado voluntarista o utópico, que pretende cuestionar las formas convencionales actuales y proponer caminos de transformación.

En todo caso, es obvio que los fundamentos modernos que proponían un gobierno racional de la historia que permitiría superar la contingencia y programar el progreso se han desvanecido estrepitosamente. Los acontecimientos humanos individuales y colectivos se han mostrado en gran medida siempre imprevisibles, también, incluso después de la Ilustración, cuando el pensamiento occidental parece asumir las riendas del destino, abandonadas anteriormente en manos de los dioses, los mitos o la naturaleza. Y nada más elocuente, en este sentido, que repasar las vicisitudes humanas a lo largo del siglo XX, o de

© Ediciones Morata, S.L

cualquier otra época, para comprender el sueño idealista y peligroso de una razón universal al margen y por encima de la historia. Por el contrario, un repaso sincero de los acontecimientos históricos parece abonar la idea de que la historia es frecuentemente una loca carrera de un potro salvaje y difícilmente domesticable, que en cualquier momento vuelve a romper los límites de la racionalidad convencional para manifestar su radical arbitrariedad. La única regularidad histórica es la segura ocurrencia de nuevas irregularidades (GIL CALVO, 1995).

Un claro ejemplo de este comportamiento radicalmente indeterminado son las evidencias que se agrupan bajo el concepto de *heterogonía* de la historia. Es decir, los hombres frecuentemente producen en la naturaleza, en los demás y en sí mismos lo que no desean, incluso cuando parecen animados por las mejores intenciones. Las consecuencias no deseadas o imprevistas de las acciones humanas o de las normas y leyes sociales, frecuentemente se deslizan de tal manera por la pendiente alternativa, o no programada, que llegan incluso a contradecir y negar de modo perverso los propósitos iniciales. En los asuntos humanos, sociales, los resultados subvierten con demasiada frecuencia los objetivos propuestos. Hasta tal punto que, como afirma GIL CALVO (1995), la heterogonía de los fines se ha transformado en autonomía de los acontecimientos: la independencia de los resultados de cualquier propósito. "El problema es que la razón histórica parece haber perdido la razón: ya no es ni racional ni astuta, sino que como registra Shakespeare en *Macbeth,* ya es sólo *un cuento narrado por un idiota, lleno de ruido y de furia, que carece de sentido*" (págs. 13-14).

Tres son, a mi modo de ver, los principales argumentos para comprender este reiterado fenómeno y negar así la posibilidad de programar racionalmente el desarrollo completo del futuro de los individuos o de los grupos humanos:

En primer lugar el carácter permanentemente abierto e inacabado del desarrollo individual y social. Como hemos comentado ya en el apartado anterior, la naturaleza reflexiva del conocimiento humano que se retuerce una y otra vez sobre sí mismo para modificarse a la vez que se comprende, envuelve todo proceso evolutivo individual o colectivo en una interminable espiral de acción y reflexión que se recrea constantemente. Este carácter abierto se manifiesta también en la evidente indefinición racional de aspectos importantes que componen las tendencias del ser humano: emociones, sentimientos, actitudes.

En segundo lugar, y como consecuencia obvia de este primer supuesto, el crecimiento acelerado de la complejidad, entendida en términos de diversidad, incertidumbre e interdependencia. El extraordinario volumen de interacciones, en incremento vertiginoso, dentro de cada individuo y entre los individuos y los grupos, de influjos plurales e intereses diversos e incluso contradictorios, hace en buena medida imprevisible y por tanto incierto el comportamiento de los individuos y de los grupos humanos. La compleja red de significados que entretejen las interacciones humanas, de componentes diversos y contradictorios, puede entenderse como mediadora incierta o ambigua del sentido del pensamiento y de la acción, pues depende de la peculiar combinación de significados e intereses que se concreten y mezclen en cada ocasión. Lo interhumano funda lo humano en un proceso complejo de múltiples interacciones. Como afirma

© Ediciones Morata, S.L

Hayeck, la tarea colectiva de programar el progreso es tan difícil de realizar como la tarea personal de programar la felicidad.

En tercer lugar , otro elemento tan importante como poco estudiado, que interactúa con los precedentes para generar diversidad, amenazar la lógica de la programación y provocar incluso la heterogonía y perversión de las intenciones, es el azar, entendido como aleatoriedad en los acontecimientos y como oportunidad en la combinación de influjos e intereses presentes en las interacciones. Sin confundir la contingencia con el azar, puesto que aquélla responde a una convergencia concreta de circunstancias cuya génesis se puede rastrear, no puede descartarse la intervención del azar como un elemento más en la determinación de la convergencia de estas circunstancias en este momento concreto. Como afirma GIL CALVO (1995): "Puesto que la historia discurre en sentido irreversible, cada acontecimiento que se produce la reestructura por entero, determinando un flujo de sucesos discontinuos por completo imprevisibles y contingentes. Ésta es la fuente más indomeñable de incertidumbre y azar" (pág. 107).

Por todo ello, parece que la postura más honesta y racional es reconocer y asumir la indeterminación, aceptar al menos intelectualmente la carencia de fundamento definitivo de nuestros propósitos y supuestos de comprensión y de acción. Asumir la desnudez ineludible y la contingencia constitutiva del ser humano nos prepara para presentarnos de manera más modesta y tolerante a los encuentros con los demás, dentro y fuera de nuestro grupo y de nuestra cultura. Aceptar la caducidad y la precariedad de la existencia tanto de los individuos como de las culturas empuja a la apertura y a la cooperación, sin duda con más facilidad que la creencia en una supuesta razón universal cuya posesión en exclusiva o de forma prioritaria cada uno reivindica desde su localismo particular, incluso a costa de la autodestrucción. Como sugiere FORLARI (1992), debemos celebrar la emergencia de un pensamiento de lo parcial, que no impone sino argumenta, que no supone verdades trascendentales a sus enunciados y por ello asume la "debilidad" intrínseca de cualquier postulado, que facilita el entendimiento aunque no necesariamente el consenso.

A este respecto es oportuno recordar a Weber, quien no compartía el optimismo ilustrado que consideraba que el progreso técnico se convertiría directamente en progreso moral. Por el contrario, afirmaba que mas allá del naturalismo o de la explicación divina, es necesario vincular la razón con la historia, pero no como ha hecho el pensamiento modernista al encumbrar su propia concepción de la razón y convertir a la historia en un subproducto de su intervención, sino considerando la razón como una clara entidad histórica, condicionada por los intereses y contingencias que en cada época definen los intercambios humanos. La razón no se encuentra al margen de la historia y sus condicionamientos, por el contrario, tiene sus limitaciones y requiere controles y contrapesos. No existe una razón universal independiente, sólo razones, tal vez poderosas, pero elaboradas siempre dentro de unas coordenadas sociales y políticas concretas. La pluralidad e igualdad de oportunidades para discrepar, es decir, para contrastar las diferentes razones, tal vez sea el mejor contrapeso de la tendencia impositiva de la razón universal.

En definitiva, destronada la razón universal, volvemos necesariamente la mirada a las diferentes justificaciones de las razones parciales. Nos movemos

© Ediciones Morata, S.L.

inevitablemente en el terreno de la valoración ética de las posiciones y comportamientos, que analizaremos a continuación.

3.2. Pluralidad y perplejidad en el terreno de la ética

Tanto el relativismo cultural como el historicismo, en sus diferentes versiones, transportan la crisis al cuestionar el fundamento definitivo de cualquier forma de interpretar la realidad, de valorarla y de prescribir normativamente la intervención correcta. En el fondo de la racionalidad de la representación y de la acción subyace el problema ético de la fundamentación racional de los valores, la búsqueda de criterios que legitimen las opciones del pensamiento y de la acción.

Precisamente cuando el vendaval postmoderno cuestiona la posibilidad de esa fundamentación racional de los valores, abriendo de par en par las puertas al desfallecimiento normativo, a la justificación pragmática de todo comportamiento bajo el socorrido paraguas del "todo vale", todo el mundo invoca la ética como asidero resbaladizo pero imprescindible para regular los intercambios humanos y evitar la consolidación mayoritaria de los comportamientos públicos fanáticos, sensacionalistas, demagógicos o corruptos.

La erosión de las formulaciones éticas fundamentadas

En sus diversas formulaciones, los planteamientos éticos se han movido entre la *ética de principios* y la *ética de las consecuencias*.

La *ética deontológica*, de los principios o de las convicciones, tiene en Kant su máximo exponente y defensor. Su propuesta principal es que lo bueno y lo malo desde un punto de vista ético no está en función del resultado de un comportamiento, sino del deber, de los principios que guían los propósitos y las acciones. En consecuencia Kant propone que todas las personas actúen de tal manera que los principios que rigen sus actos puedan convertirse en normas universales. Ello supone asumir la exigencia de considerar a las otras personas como fines, nunca como medios.

El problema fundamental que se le plantea a la concepción kantiana es precisamente concretar el valor de dichos principios en situaciones concretas tan complejas y diversificadas, en las que pueden aparecer no una única, sino múltiples interpretaciones discrepantes e incluso conflictivas y contradictorias de aquel principio general. Lo mas difícil de sostener, en la actualidad, es la incondicionalidad de los principios categóricos que los hace valer independientemente de sus consecuencias y de los contextos (MUGUERZA, 1986). La rigidez de estos planteamientos los hace inviables, pues frecuentemente provocan el fracaso político de las prácticas que en ellos se inspiran. Por otra parte, como ya hemos visto anteriormente, no existe una plataforma exterior y trascendental desde la que se pueda dictar la interpretación correcta. El peligro de la ética de principios es que con mucha facilidad ha derivado en una ética fundamentalista en la que los fines justifican los medios, y en nombre de convicciones sagradas o nobles se han cometido las más terribles atrocidades.

© Ediciones Morata, S.L

La otra perspectiva alternativa clásica es la *ética utilitarista*, de las consecuencias. Propone considerar como principio ético rector del comportamiento el análisis de las consecuencias de los actos y su adecuación a los fines previstos. Puede considerarse, en sus últimas consecuencias, una ética de la relación medios-fines, costo-beneficios. Será bueno todo lo que nos conduce a los objetivos y finalidades que nos proponemos. Ahora bien, es evidente que los fines no pueden justificar los medios, y que determinados medios, por sí mismos, producen consecuencias indeseables independientemente de que consiga el fin previsto de manera rápida y eficaz. En su última versión, formulada por Weber como la ética de la responsabilidad, el objeto de valoración ética son las consecuencias de los actos y no sus intenciones o motivaciones, que permanecen ignoradas porque no alteran la valoración ética del comportamiento. Somos responsables de las consecuencias de nuestros actos, previstas o no, se definan como objetivos o como efectos colaterales de los medios utilizados, no de las motivaciones personales y privadas. El problema fundamental de esta última versión radica en que, dada la apertura y complejidad de las interacciones humanas, no podemos reconocer *a priori* hasta dónde llegarán las consecuencias de nuestra decisión. La complejidad de los procesos y la intervención exógena en la determinación de sus consecuencias nos vuelven siempre en parte sólo relativamente responsables de nuestras decisiones. Por otro lado, sigue en pie el problema de la definición ética de los criterios de bondad de las consecuencias, sean o no atribuibles a una única voluntad.

Para atender a estas objeciones el mismo Weber acepta y propone la referencia a "imperativos éticos" formales como formulación de los derechos humanos definidos de forma genérica sin referencia a ninguna modalidad específica de organización económica o política. La necesidad de superar la tensión ética (el inevitable conflicto entre valores) empuja al acuerdo intersubjetivo sobre principios básicos, aceptados por la colectividad, pero no como conductas concretas, sino como procedimientos formales, es decir que las conductas individuales o colectivas han de respetar esos principios de procedimiento cuando elaboran sus estrategias y políticas, aunque esas políticas definan, después, de manera singular y diversificada la organización de los intercambios y de la vida comunitaria. Los imperativos éticos no suprimen, por ello, el conflicto entre los valores de las diferentes formas de vida; solamente permiten el diálogo, la comprensión y la tolerancia de la pluralidad. Esta ética no juzga los actos ni por sus fines ni por sus resultados, sino por los medios utilizados: son los procedimientos (no las intenciones ni las consecuencias) lo único que puede justificar la legitimidad de una acción. SERRANO GÓMEZ (1994) nos recuerda en este debate que la distinción entre "valores culturales" e "imperativos éticos" permite a Weber rechazar tanto la pretensión de identificar los valores propios de una forma de vida con la universalidad, como la afirmación de la inconmensurabilidad propia del relativismo histórico, es decir, podemos perseguir imperativos de procedimiento que superen las restricciones de los contextos culturales y se propongan, por ejemplo, facilitar la convivencia entre los pueblos, los individuos y las culturas[7].

[7] Es necesario recordar con Serrano que Weber entiende los "derechos humanos" como "imperativos éticos" formales, pues no definen una modalidad específica de organización social o política concreta. En ellos simplemente se establece que cualesquiera que sean las decisiones que en una sociedad se tomen en relación a su organización y a sus políticas, éstas sólo podrán tener

© Ediciones Morata, S.L

Dando un paso más sobre la propuesta anterior, Habermas, Rorty y Gadamer proponen con matices diferentes el desarrollo de una ética procedimental, que pretende superar, integrando, las proposiciones de la ética de la responsabilidad y de la ética de la convicción[8]. El procedimiento que proponen Habermas y Apel, es el respeto y la facilitación de la comunicación ilimitada. Es decir, garantizar las posibilidades de igualdad de acceso e intervención de todos los interlocutores en el proceso de comunicación. Para Rorty, las dificultades de participación igualitaria en los intercambios de comunicación no se encuentran sólo en la disparidad de condiciones externas y en la existencia de obstáculos y presiones exógenas, sino en las mismas condiciones subjetivas (capacidades, intereses, actitudes, así como tradiciones culturales) que necesitan ser reconstruidas críticamente. Gadamer, por su parte, al objeto de facilitar tal proceso de redescripción inter e intrasubjetiva, propone el diálogo como estrategia permanente e inagotable de redefinición constante de las condiciones, procesos y resultados de la comunicación e interacción humana. Ello requiere a su entender, asumir de forma clara la inevitabilidad del conflicto de interpretaciones como consecuencia de la debilidad ontológica de la realidad humana en todos los campos de la experiencia. El diálogo es la contrapartida inevitable de la debilidad[9].

Esta ética discursiva o procedimental no proporciona orientaciones de contenido, sino un procedimiento repleto de presupuestos que han de garantizar la igualdad en la comunicación y la imparcialidad del propio procedimiento. Esta ética es la base de los procedimientos democráticos. Como afirma SERRANO GÓMEZ: "el consenso democrático no presupone un acuerdo en torno a todos los problemas que afronta la sociedad, solamente implica un acuerdo sobre el marco institucional en el que debe moverse el disenso" (1994, pág. 199).

3.3. De los procedimientos a los contenidos. El dilema igualdad-libertad

Reconocer la ausencia de fundamento definitivo tanto del conocimiento como de la orientación de la acción, no significa nada más que los individuos y

---

una legitimidad legal racional si los procedimientos que llevaron a esas decisiones respetan las exigencias de los derechos fundamentales y si éstos son garantizados por el contenido de esas decisiones. Se trata de distinguir entre las normas que garantizan la continua apertura de la discusión sobre lo legítimo y lo ilegítimo (imperativos éticos) y las normas que cada sociedad, grupo o individuo acepta como legítimas (valores culturales). Estos dos tipos de normas poseen una dignidad distinta porque son los imperativos éticos los que deben adquirir una prioridad si se quiere conciliar la pluralidad con la integridad de la unidad social y con la de cada uno de sus miembros (SERRANO GÓMEZ. 1994, 121).

[8] SAVATER (1994) considera que este intento de instaurar una ética procedimental tiene alguna relación con las pretensiones formalistas de la ética kantiana. Por ello afirma que también los requisitos de la comunidad ideal de la comunicación a la que aspiran tendencialmente los planteamientos de Jürgen Habermas y de Karl Otto Apel configuran una suerte de igualitarismo dialogante cuyo linaje se remonta explícitamente al formalismo kantiano.

[9] Conviene recordar aquí que sobre esta ética de procedimientos Stenhouse construye su propuesta de *curriculum* procesual, donde lo importante es identificar los principios de procedimiento que han de regir los intercambios y que , en definitiva, son la concreción de los valores educativos consensuados por la comunidad.

© Ediciones Morata, S.L

los grupos humanos han de construir de manera permanente el sentido de sus representaciones y la legitimidad de sus prácticas. No hay fuentes universales ni trascendentes que proporcionen definitivamente dicho fundamento. Por ello es inevitable entrar en la discusión de los contenidos, de los marcos valorativos, contingentes y parciales, que condicionan inevitablemente la representación y la acción.

El dilema entre la aspiración humana a la igualdad y la tendencia a la libertad, compendia a mi entender el eje básico en torno al cual giran el resto de los componentes del marco valorativo que cada individuo y cada comunidad concretan de forma diferenciada. Este dilema se ha expresado de muchas formas a lo largo de la historia: solidaridad-competitividad, socialismo-liberalismo, interés público-intereses privados, identidad cultural-diversidad individual, instituciones-mercado... Para analizar con más detenimiento las implicaciones del mismo, voy a servirme del excelente desarrollo que hace GIL CALVO (1995) de la contraposición entre los intereses públicos que se alojan en las instituciones, y los intereses privados que se refugian en las exigencias de libre mercado, sin olvidar que la contraposición así definida supone una forma particular de entender la igualdad y la libertad, que no agota en modo alguno sus múltiples implicaciones.

Parece evidente que es a partir de la modernidad cuando se definen con claridad los términos opuestos de ambos marcos de representación y de acción, convirtiéndose en los grandes relatos o metanarrativas que han gobernado la teoría y la práctica dominantes hasta nuestros días: la tendencia liberal heredera de Hume, Smith, Ricardo..., que define el progreso como el más libre desarrollo del propio interés privado, y la tendencia socialista, heredera del romanticismo revolucionario, de las utopías sociales y del pensamiento marxista, que lo define como la imposición deliberada del interés público (GIL CALVO, 1995).

La vertiente liberal propone y defiende que el intercambio libre y abierto entre los individuos, sin ninguna traba institucional, es la mejor y única estrategia para preservar la libertad de cada individuo y el bien público de la mayoría. La libertad de crear, proponer, hacer, construir, intercambiar, supone para ellos la esencia del individuo, el motor del progreso y la garantía de la distribución justa y equitativa según los méritos, esfuerzos y capacidades de cada uno. La tendencia liberal asume el principio de la eficiencia, de la óptima relación medios fines, propia de la racionalización instrumental, y de la ética de las consecuencias, como el elemento principalmente responsable del desarrollo de la civilización: la revolución industrial, el capitalismo, el progreso científico y sus aplicaciones tecnológicas. Las diferencias sociales, la pobreza, la discriminación y la exclusión de las minorías son consideradas como efectos colaterales, tributos inevitables al desarrollo y al progreso que beneficia a la mayoría. De la misma manera procede la naturaleza vegetal y animal a través de la selección natural para garantizar la supervivencia y la evolución. El bien de la mayoría, y del progreso, parece requerir el sacrificio de las minorías.

La tendencia socialista, por el contrario, defiende que los intercambios libres entre los individuos, grupos, sociedades o culturas, exigen, como recuerda reiteradamente Durkheim, normas e instituciones que regulen los mismos, para evitar el conflicto, el enfrentamiento permanente y la consolidación de la ley de la selva. Preservar y recrear el tejido institucional y las normas culturales que

© Ediciones Morata, S.L

garantizan la igualdad de oportunidades en los intercambios es tan importante para esta tendencia como la iniciativa privada, si deseamos conseguir una mínima estabilidad social que permita el desarrollo social y la felicidad individual. Sin una mínima garantía de igualdad de oportunidades, las formaciones sociales no adquieren la legitimidad requerida para encontrar la estabilidad. Y la igualdad y la legitimidad social se asientan en el respeto a la identidad cultural, al valor de las instituciones primarias, de las tradiciones y normas que la cultura ha ido creando para proteger al individuo, en particular a los más desfavorecidos, de las fuerzas del destino y de los enfrentamientos históricos de la libre competencia. Estas mismas instituciones y normas culturales son consideradas por los partidarios del liberalismo como un freno y un lastre insoportable que impide el desarrollo creador de la libre iniciativa.

A la luz del debate precedente sobre fundamentación racional de la representación y la acción, ambas tendencias requieren una importante reconstrucción. La tendencia liberal y sus manifestaciones actuales en el neoliberalismo no pueden ignorar que la ausencia de fundamentación racional definitiva requiere el acuerdo explícito y permanente de los individuos y de los grupos, a través de sus instituciones, para garantizar las reglas del juego del libre intercambio. De otro modo, la ley del más fuerte provocaría la forma permanente o la dominación autoritaria o la inestabilidad, el enfrentamiento y el sufrimiento como fenómenos concomitantes al desarrollo de la libre competencia. La vertiente socialista no puede olvidar que la igualdad sólo es una plataforma de progreso cuando se apoya en la libertad, y que el fortalecimiento de la identidad cultural, de las instituciones primarias, del carisma de los individuos y de los pueblos, así como la imposición de la homogeneidad interpretativa, como excusa para garantizar la igualdad, son obstáculos definitivos al proceso de autonomía y autodeterminación de los individuos y de los grupos sociales. Como la historia reciente se ha encargado de demostrar, el simple desarrollo de complejas instituciones y normas burocráticas no garantiza por sí mismo la igualdad e impide el despliegue creador de la libertad. Por el contrario, el desarrollo exasperado de la burocracia sólo ha generado la conservación y reproducción sistemática de costumbres y privilegios, así como el estímulo a la dependencia, la pasividad y el localismo.

En sus formulaciones actuales, las diferencias teóricas y estratégicas no parecen ser tan radicales. Como afirma BOBBIO (1995a), "podemos considerar igualitarios aquellos que aunque no ignoran que los hombres son tan iguales como desiguales, aprecian mayormente y consideran más importante para una buena convivencia lo que les asemeja; no igualitarios, en cambio, a aquellos que, partiendo del mismo juicio de hecho, aprecian y consideran más importante, para conseguir una buena convivencia, su diversidad" (pág. 146).

La autonomía del individuo y de los grupos requiere la afirmación del respeto a la diversidad. El problema se plantea cuando la diversidad se convierte no en fuente de riqueza para los intercambios humanos, sino en factor de discriminación, al valorar de forma muy desigual, en las actuales condiciones de división social del trabajo y distribución tan desigual de la riqueza, las distintas posiciones que constituyen la diversidad.

En definitiva, estamos de nuevo enfrentados a un dilema irresuelto y al parecer irresoluble, la disociación que se produce en la modernidad entre Sujeto y

© Ediciones Morata, S.L

Razón. Al imponerse ésta sobre los sujetos, en los propósitos y estrategias de los grandes relatos permanece abierta y engrandecida en las formulaciones actuales del neoliberalismo del mercado global que parece concebir la sociedad como un mercado sin actores. Por otra parte, como sugiere TOURAINE (1993), la Razón y el Sujeto se exigen ineludiblemente. Sin la Razón, el Sujeto se encierra en la obsesión de su identidad; sin el Sujeto, la Razón se convierte en el instrumento del poderío. En este siglo hemos conocido a la vez la dictadura de la Razón y las perversiones totalitarias del Sujeto.

3.4. Apertura, discrepancia y convergencia entre sujeto y razón. La práctica democrática

"Para inventar ídolos nuevos no merece la pena ser iconoclastas" (GALA, 1995, pág. 102).

De los debates y elaboraciones anteriores parece derivarse la necesidad de un pensamiento que asuma la pluralidad y la contingencia de los fenómenos y de las interpretaciones, apto para captar la multidimensionalidad de las realidades sociales y la riqueza y diversidad de proyecciones imaginarias y creativas, para reconocer el juego de acciones y reacciones, de lo consolidado y de lo posible, para afrontar las complejidades sin ceder al maniqueísmo, o a los reduccionismos tecnocráticos (MORÍN, 1993).

Al aceptar la carencia de fundamentación definitiva de las representaciones y acciones, al asumir el desfondamiento como destino y la desnudez como base de contraste y colaboración, he aceptado en consecuencia la concepción hermenéutica de la verdad no como adecuación a la realidad sino como apertura y vivencia reflexiva, como construcción y proyecto. Y ello, como afirma VATTIMO (1995), no supone en modo alguno una reivindicación de "lo local" sobre "lo global", una reducción "parroquial" de la experiencia de lo verdadero. Ello significa más bien, la apertura de la racionalidad a los territorios prohibidos, excluidos de la razón instrumental: el mito, la estética, la intuición, la ideología, la búsqueda hermenéutica, el deseo..., todos aquellos aspectos que aun resistiéndose a un comportamiento lógico o mecanicista, incluso a un análisis racional, aportan importantes dimensiones, presentes en la representación y en la acción de los individuos y de los grupos.

El mito, por ejemplo, o las supersticiones o las creencias religiosas, son elementos que no soportan el análisis racional y que, sin embargo, se encuentran enraizados en la cultura de los grupos humanos, de tal modo que es difícil encontrar ejemplares individuales o colectivos que no hayan recurrido a su refugio en alguna ocasión para afrontar la incertidumbre y escapar de la ansiedad que provoca el misterio, lo desconocido e inevitable. Desconsiderar esta dimensión tan relevante y extendida de la especie humana, por no encajar en los patrones de análisis racional al uso, creo que debe calificarse con toda propiedad de actitud irracional. Ya Lévi-Strauss aconsejaba no oponer magia y ciencia, sino considerarlos como dos modos desiguales de conocimiento. El mito y la razón son dos polos de referencia irreductibles pero inevitables de la historia

© Ediciones Morata, S.L

de las culturas. El mito sin razón se convierte en magia y despotismo, la razón sin mito se convierte fácilmente en un artificio lógico, descarnado de deseo, a imagen y semejanza del procesamiento mecánico de las computadoras.

> *"Interés por el mito siempre ha habido. Durkheim hablaba de ellos como de los donadores de sentido a la sociedad; Levi-Strauss condicionaba la posibilidad de un verdadero humanismo a su reconocimiento; para Blumenberg, es el mito el que puede rebajar los humos al principio de realidad; Kolakovski los trae a colación para compensar los límites de la razón científica..."* (MATE, 1994, pág. 2).

El carácter inacabado del individuo humano y su misterioso destino provocan y casi exigen la fabulación mitológica, que en cada época y en cada cultura adquieren ropajes, dimensiones y sentidos diferentes. El mito no debe considerarse peligroso sino cuando desborda su territorio, cuando se convierte en sustituto de la razón, imponiendo como certezas incuestionables para todos y para siempre sus concretas y peculiares formulaciones, ritos y normas éticas de comportamiento.

Del mismo modo, las creencias religiosas sólo pueden considerarse inadmisibles cuando pierden su conciencia de formulación mítica, cuando al olvidarse de su origen cultural y convertirse en dogmas (casi consustancial con su propio carácter) se imponen a cualquier precio como necesarias e incuestionables para el resto de los infieles. El desarrollo de la razón como apertura requiere, a este respecto, la promoción del laicismo no como un tipo de creencias o de negación de las mismas, sino como una forma especial, abierta, tolerante y reflexiva, de tener las creencias propias, sean cuales fueren (SAVATER, 1996).

Otro aspecto importante de la exigencia de apertura es la recuperación del debate ideológico. Las ideologías, las formulaciones utópicas o las cosmovisiones generales pueden cumplir un papel relevante en la movilización, intercambio y contraste público de ideas, siempre y cuando sean conscientes de su carácter contingente y parcial, de que responden a intereses determinados, y que por tanto se presentan como alternativas concretas a una confrontación plural y tolerante. Por otra parte, es inevitable la producción ideológica, la emergencia de propuestas que confieran sentido al quehacer cotidiano, más allá de la simple mecánica de los hechos. Como defiende MORÍN (1993): "la idea de un hombre 'desalienado', es irracional: autonomía y dependencia son inseparables, puesto que dependemos de todo lo que nos alimenta y nos desarrolla: estamos poseídos por lo que poseemos: la vida, el sexo, la cultura" (pág. 4).

Si la producción ideológica es inevitable y constitutiva del ser humano, como la creación de fantasías, mitos o sueños, e influye de forma importante en la determinación del pensamiento, los sentimientos y las conductas, la actitud racional es provocar conscientemente la reflexión sobre las mismas, el contraste, la crítica y la reformulación permanente. Los que proclaman, como Fukuyama, el fin de las ideologías, no sólo están impidiendo su tratamiento público y racional, sino que al mismo tiempo están convirtiendo su propia ideología en un verdadero obstáculo al desarrollo del conocimiento, pues universalizan de forma irresponsable y dogmática criterios e interpretaciones claramente particulares.

En este mismo sentido cabe plantear el valor inestimable del pensamiento utópico que, cuando es consciente de su radical origen histórico, provoca el distanciamiento del presente, rompe los límites de la racionalidad ya consolida-

© Ediciones Morata, S.L

da, abre alternativas al pensamiento creador y ofrece horizontes a las aspiraciones silenciadas o condenadas en cada época. Como afirman ARGULLOL y TRIAS (1992, pág. 96): "las perspectivas utópicas son convenientes porque entrañan la necesidad de poner a prueba, y la voluntad de modificar, el propio espacio en que uno se encuentra. Son, por llamarlas con otro nombre, las perspectivas del deseo... Lo peor que podría ocurrirnos sería aceptar una sociedad, y una vida, sin deseo. El deseo siempre implica una tensión entre el espacio que habitas y un espacio eventual que se proyecta en tu mente y en tu sensibilidad".

Incertidumbre como efecto concomitante del desfondamiento y de la apertura

Parece por tanto inevitable que la conquista de la autonomía lleva aparejada no sólo la responsabilidad de asumir la orientación del propio destino, sino también la exigencia de tomar decisiones desde el territorio donde habita la duda y la incertidumbre, siempre en cierta medida insuperable. Sin destino prefijado y sin determinaciones externas, culturales o sobrenaturales, que fijen de forma definitiva el rumbo de su quehacer, el individuo autónomo se enfrenta a la necesidad de construir y reconstruir permanentemente la orientación de su presente continuo, de construirse como sujeto. No quiere decir que el sujeto humano no se encuentre profusamente condicionado por los hábitos adquiridos, por las rutinas y rituales de su cultura, por las normas e instituciones, por la red de significados que constituyen su territorio simbólico, y por los roles que desempeña; lo relevante de su condición autónoma es la conciencia de que todos estos aspectos son tan ineludibles compañeros como contingentes creaciones. Todos son producto del desarrollo histórico, del azar y de la necesidad coyuntural, de intereses, conflictos y acuerdos concretos, y ante todos ellos debe preguntarse la validez antropológica de sus aportaciones o limitaciones.

La construcción del sujeto autónomo en las condiciones concretas que en cada cultura imponen las instituciones, las normas, los intercambios materiales y la red de significados dominante y que se especifican de manera peculiar para cada individuo y para cada grupo humano, parece situarse en el modo como cada uno configura, matiza y organiza la multiplicidad de roles que ha de desempeñar en la complejidad de su vida cotidiana. La incertidumbre generalizada de la especie humana ante la construcción de su sentido se especifica en la prosaica elección de limitadas alternativas que a cada sujeto se le presentan en la compleja red de roles que su existencia requiere. De todos modos, sean pocas o muchas las alternativas a su disposición, el problema del sentido de su existencia permanece siempre presente, y en alguna medida siempre en sus manos.

Racionalidad procedimental, acción y democracia

Reconocer el carácter histórico de la razón así como la necesidad de apertura a las dimensiones más emotivas y menos lógicas de los fenómenos humanos, no implica inevitablemente afirmar la arbitrariedad, ni tampoco la inconmensurabilidad de las culturas o de las épocas históricas propias del relativismo

© Ediciones Morata, S.L

cultural y del historicismo en sus versiones más radicales. Como ya hemos indicado anteriormente, Weber inicia la búsqueda de una concepción formal-procedimental de la razón que será continuada por Rorty, Gadamer, y en especial por Habermas. Esta perspectiva asume el carácter histórico de la razón y la variabilidad y contingencia de todos sus contenidos, pero afirma que la universalidad de la razón puede buscarse en los procedimientos que permiten revisar críticamente las creencias y conocimientos de la propia cultura (SERRANO, 1994).

La racionalidad procedimental se propone establecer procedimientos intersubjetivos e interculturales (éste es su punto más controvertido) que permitan afrontar el análisis y cuestionamiento de la legitimidad de las propias construcciones simbólicas y de sus aplicaciones en la vida cotidiana. Procedimientos que faciliten el diálogo y la comunicación intersubjetiva para entender los presupuestos ajenos y contrastar las propias elaboraciones, detectar y enfrentar las contradicciones, distorsiones y malentendidos que aparecen inevitablemente en los procesos de comunicación intra e intercultural. Los procedimientos formales no definen una forma de vida concreta ni un contenido cultural específico, pero sí hacen referencia a principios y valores generales con respecto a los cuales debemos establecer un consenso previo si queremos acceder al terreno de la comunicación creadora. No cabe duda de que aunque dentro del juego de procedimientos caben una multiplicidad y disparidad de concreciones culturales, el desacuerdo en cuestiones sustantivas básicas (por ejemplo, la tolerancia, la libertad, la igualdad y el respeto a la diferencia) puede traducirse en desacuerdos respecto a los procedimientos que impiden la comunicación.

> "La complejidad de las sociedades modernas implica que en ellas no existe ni un centro que pueda representar a la totalidad social, ni la posibilidad de reducir la pluralidad de las posiciones valorativas a un consenso único. La aceptación del público, por tanto, no puede vincularse a un contenido concreto de la decisión, sino a los procedimientos que permiten tomar decisiones" (LUHMANN, en SERRANO, 1994, pág. 28).

Tal vez sea Habermas quien haya desarrollado con más detenimiento las características de la racionalidad procedimental situada en los procesos de comunicación[10]. El aspecto que más nos interesa de su planteamiento es la insistencia tanto en el carácter formal y procedimental de su racionalidad comunicativa como en la concreción de dichos procedimientos en supuestos y estrategias que garanticen la igualdad de oportunidades de los interlocutores, de

[10] En este sentido me parece oportuno recordar los principios en que se sustenta la teoría de la racionalidad comunicativa de Habermas, excelentemente sintetizados por SERRANO GÓMEZ (1994):

a) El entendimiento es un telos interno del lenguaje.
b) El entendimiento racional se apoya en las pretensiones de validez (verdad, rectitud y veracidad) inscritas en la fuerza ilocucionaria de los actos del habla.
c) El medio racional para cuestionar las pretensiones de validez y buscar el restablecimiento del entendimiento es el discurso.
d) El discurso debe sustentarse en la fuerza del mejor argumento, es decir, el discurso requiere de la supresión de toda coacción ajena a la lógica de la argumentación.
e) La argumentación racional tiene una serie de presupuestos que definen una "situación ideal de habla". Dichos presupuestos están constituidos por una serie de normas en las que se establece la necesidad de reconocimiento recíproco de los participantes en el discurso como "personas" (esto es, sujetos de derechos y deberes iguales), así como por el acuerdo de rechazar toda coacción que no sea la del mejor argumento (págs. 215-216).

© Ediciones Morata, S.L

modo que pueda efectuarse un intercambio abierto y respetuoso en el que se evidencie la fuerza del mejor argumento. No por causalidad, los supuestos y valores que subyacen a su propuesta son los requisitos ligados a la constitución democrática de la vida social. En estos procedimientos volvemos a encontrar los valores básicos que han acercado tanto como enfrentado a los grupos humanos a lo largo de la historia: la igualdad y la libertad. Sin libertad para crear y para expresar las propias convicciones, la comunicación carece de interés; sin la igualdad de oportunidades de los interlocutores, la comunicación se desequilibra y se desliza hacia la persuasión, el dominio y la imposición.

La racionalidad de la representación y la racionalidad de la acción parecen converger en la afirmación radical de los procedimientos democráticos como supuestos óptimos, tanto para la producción, difusión y crítica del conocimiento, como para el entendimiento y organización de la convivencia. Por tanto, el problema de la cultura crítica se sitúa, a mi entender, en el debate complejo y delicado sobre los supuestos y valores que subyacen a los procedimientos del intercambio democrático y a la identificación de esos mismos procedimientos en los diversos ámbitos del saber y del hacer: en la producción de conocimientos, en la toma de decisiones en la vida cotidiana y en el control del poder.

La democracia no puede, por tanto, identificarse con un modelo de organización concreta de la economía, de la política y de la cultura, ni siquiera con un modelo ideal de reconciliación y armonía. La democracia es un esquema formal, en permanente construcción, de procedimientos para afrontar mediante el diálogo, la información compartida, el debate y la decisión mayoritaria, los inevitables conflictos, desacuerdos y discrepancias que aparecen en la organización de los intercambios en el mundo de la vida. O, como afirma SAVATER (1995), la democracia es un concierto discordante, una armonía cacofónica, por lo que exige más laxitud en lo colectivo y mayor madurez responsable en lo personal que ningún otro sistema político. Ahora bien, las condiciones que determinan el mundo de los intercambios materiales y simbólicos, es decir las condiciones políticas, económicas y culturales de una sociedad concreta, no son indiferentes con respecto a la garantía de los procedimientos que requiere el intercambio democrático. La libertad y la igualdad como valores imprescindibles para la participación se encuentran mejor atendidas por unos sistemas sociales que por otros. Y ésta es la grandeza y la miseria de la democracia humana: facilita el contraste de pareceres y de experiencias entre los individuos y los grupos en la búsqueda continua del mejor sistema de vida, pero no garantiza su consecución. Podemos acordar después del debate y de la experimentación los sistemas que no conducen a la satisfacción y no favorecen el intercambio democrático, pero no podemos racionalmente definir en forma positiva el sistema concreto adecuado. Solamente podemos establecer hipótesis de trabajo y experimentación.

Entre estas hipótesis de trabajo podemos, de acuerdo con SAVATER (1995) y ARANGUREN (1991), avanzar algunas referentes a las actitudes básicas que requiere el procedimiento democrático:

– En *primer lugar*, afirmar la idea de pluralidad y tolerancia en contra de la imposición de una única o mejor forma de pensar y de ser. Como hemos desarrollado ampliamente, el carácter inacabado, abierto y reflexivo, así como la indeterminación natural de la especie humana fundamenta la diversidad de con-

© Ediciones Morata, S.L

creciones individuales y culturales. Se puede ser ciudadano de muchas maneras y debe de existir siempre un área de libre disposición existencial, en la que las leyes y normas culturales no deben incidir, sino para proteger el mismo derecho de los demás. En este sentido coincide Savater con la defensa que hace I. Berlín de la libertad negativa como valor individual que permite que el individuo se niegue a cualquier comportamiento que le considere inhumano por mucho que lo avale un procedimiento, lo legitime una mayoría o lo sancione un concepto de razón. La diversidad y el respeto a las minorías es tan importante en democracia como el gobierno de las mayorías. En este sentido conviene resaltar que la democracia debe defenderse activamente contra la intolerancia militante de quienes quieren imponer una única forma de pensar o de vivir. La democracia requiere una disposición combativa a favor de la pluralidad y del respeto a las diferencias.

– En *segundo lugar,* la democracia no puede reducirse a un conjunto de procedimientos formales para garantizar los procesos electorales. Como ya he destacado anteriormente, es un conjunto de procedimientos a los que subyacen principios y valores que definen de forma genérica un estilo de vida individual y colectivo tolerante y respetuoso con la pluralidad de formas concretas de existir y comprometido, mediante la participación activa, en la defensa de los derechos que garantizan la convivencia en pluralidad. La democracia es una forma de vida que inunda los esquemas de pensamiento, de sentimiento y de conducta de los individuos y de los grupos humanos con pluralidad y tolerancia para potenciar la libertad y con compromiso solidario para luchar por la igualdad.

– *En tercer lugar*, es necesario distinguir entre las personas y sus ideas o costumbres. Las ideas y costumbres son concreciones particulares que deben discutirse y criticarse sin ninguna restricción. Ésta es la base de la racionalidad de la representación y de la acción en la perspectiva procedimental: el debate permanente e ilimitado de las ideas y de las propuestas de acción, en busca del mejor argumento. Las personas son siempre respetables pero las ideas deben ser siempre debatidas y cuestionadas.

– *En cuarto lugar*, es preciso estimular la descentración individual y cultural. Es decir, provocar el interés intelectual incluso por aquello con lo que discrepamos. La ruptura del localismo cultural y del egocentrismo personal es un requisito del desarrollo democrático del conocimiento y de la organización política, en particular en la sociedad sin barreras de finales de siglo. La descentración es el alma del progreso y crecimiento en las formas y contenidos de las representaciones individuales y colectivas que garantizan la libertad.

– *En quinto lugar*, las condiciones de participación en el intercambio comunicativo requieren especial sensibilidad a la igualdad de oportunidades. La racionalidad comunicativa, fundamento de la organización democrática de la convivencia, se convierte en un puro y falso artificio si los individuos no tienen posibilidades reales de participación, o si las diferencias individuales se convierten en desigualdad o discriminación. Las condiciones de participación en los procedimientos formales entran de lleno en el análisis de las formas concretas de producción y distribución del conocimiento, de los bienes y del poder. Es

© Ediciones Morata, S.L

particularmente importante este aspecto por la estrecha relación que en la sociedad contemporánea se establece entre la opinión pública y la propiedad privada de los medios de comunicación de masas.

– *En sexto lugar*, es necesario destacar que sin información y debate público permanente sobre las decisiones que afectan a la colectividad, a los intercambios y al desarrollo de la vida cotidiana, difícilmente puede existir una participación racional y fundamentada. No podemos olvidar que este aspecto es cada día más relevante, por la dificultad y complejidad de los procesos y mecanismos que rigen la vida económica, política y cultural de las sociedades contemporáneas. La dimensión mundial de los fenómenos, la especialidad técnica de las estrategias y el volumen inabarcable de informaciones convierten frecuentemente en opaco y anónimo el origen y la trama de factores que condicionan los intercambios de la vida cotidiana. El debate público es la mejor estrategia para provocar la reflexión plural sobre la saturación de informaciones.

4. Crisis epistemológica: el cambio de régimen en ciencias sociales

> *"Por el plácido océano de la epistemología y de su principal sucedáneo, la llamada Filosofía de la Ciencia, navegaba, todo orgullo y ostentación, el último gran paquebote de este siglo maléfico, el falsacionismo del Sr. Popper, un trasatlántico que formaba en el cielo, con el vapor que salía de sus calderas, unas nubes con la bella forma de un sueño: la vieja utopía –mecanicista– de una Razón construida a imagen y semejanza de la Lógica Formal... Navegaba, plácidamente, el paquebote popperiano por ese mar muerto cuando, de pronto, de una minúscula barquichuela, propiamente sin filiación ni bandera, se soltó una espita explosiva, un fragmento teórico –un libro titulado La estructura de las revoluciones científicas– que fue a estallar en la misma línea de flotación del mamotreto, que saltó para siempre por los aires" (MEANA, 1996, págs. 4-14).*

Sirva esta bella y lúdica descripción narrativa, que recuerda inevitablemente la hermosa aventura de Bogart y Hepburn en *La reina de África* contra la marina Alemana, como expresión del cambio radical que se produce en la concepción de los saberes humanos y sociales en la segunda mitad del siglo XX y tal vez con más contundencia en sus tres últimas décadas. Una callada pero demoledora revolución metodológica y epistemológica ha recorrido las ciencias sociales, basculando definitivamente su enfoque hacia orientaciones y perspectivas interpretativas y constructivistas.

La crisis de la cultura pública se manifiesta en este sentido como una profunda y radical revisión de los supuestos epistemológicos que han orientado el desarrollo del conocimiento en todos los ámbitos del saber, pero con especial trascendencia, significación y virulencia en el ámbito de las ciencias sociales, hasta el punto de poder afirmar, en los términos que contenía la dinamita de la barquichuela kuhniana, que nos encontramos evidentemente ante un nuevo paradigma. El sistema básico de creencias, de principios y de visiones generales sobre la realidad y sobre el conocimiento, que guían, condicionan y poten-

© Ediciones Morata, S.L

cian el trabajo de los investigadores, de los intelectuales, de los políticos y de los prácticos, se ha subvertido de forma tan radical que no sólo afecta al problema de la elección de métodos de producción y difusión del conocimiento sino especialmente, y de forma clara, a la misma concepción del conocimiento (epistemología) y a la propia consideración de la realidad (ontología). En este sentido, VATTIMO (1995) plantea la hipótesis de que la hermenéutica ha ocupado en los años ochenta y noventa el lugar del marxismo en los cincuenta-sesenta y del estructuralismo en los sesenta-setenta.

El Nihilismo de Nietzsche; la fenomenología de Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Alfred Schutz, Peter Berger y Thomas Luckman; la hermenéutica de Dilthey, Geertz, Gadamer, Ricoer; la etnografía de Malinowski, Erickson, Wolcott, LeCompte, Goetz; la etnometodología de Garfinkel, Mehan, Wood y Cicourel; el interaccionismo simbólico de Mead, Blumer, Spradley, y Bogdan y Biklen; la teoría de la acción comunicativa de Habermas, Kemmis y Zeichner; el constructivismo de Gergen, Guba y Lincoln, y las posiciones radicales de los deconstruccionistas, Foucault, Derrida, o las más moderadas de Vattimo y Levinas..., cada uno con su contribución específica, singular y diferenciada, han impulsado esta subversión paradigmática que se define por el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción. Puede afirmarse sin demasiado riesgo que la mayor parte de la filosofía actual habla este lenguaje.

En definitiva, el distanciamiento y rechazo de los modos de hacer y pensar propios del positivismo y del método hipotético deductivo que tan sorprendentes resultados han deparado en el ámbito de las ciencias naturales y experimentales[11] se debe a la conciencia clara de la identidad peculiar del sujeto humano, sus pensamientos, afectos, conductas, valores y productos simbólicos. Como afirman GUBA y LINCOLN (1995), el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede ser comprendido sin referencia a los significados, sentimientos y propósitos que los actores humanos vinculan a sus actividades. La comprensión de estos significados exige la atención al contexto y a la historia que los condiciona y matiza, así como la preocupación por entender lo común y lo singular. El conocimiento práctico, las intenciones latentes, el sinsentido, el absurdo, los valores inconfesados, las contradicciones explícitas o tácitas, los conjuntos borrosos, las intuiciones sin organizar sistemáticamente, son todos elementos tan decisivos en el comportamiento individual y grupal que han de tener acogida en el proceso de interpretación de los fenómenos humanos.

El paradigma interpretativo, cualitativo, naturalista o constructivista, según sus múltiples denominaciones, enfatiza la naturaleza socialmente construida de

[11] TOULMIN (1990) considera que el paradigma positivista, cuyas bases se remontan hasta Descartes y Newton, para bien o para mal ha dominado el pensamiento y la investigación natural y social desde entonces hasta nuestros días. Las características esenciales de este pensamiento racionalista son las siguientes: énfasis y prioridad a la lógica formal sobre la retórica y a la prueba sobre la argumentación; orientación al desarrollo de principios abstractos y generalizaciones, despreciando el estudio de los casos individuales, concretos, diversos; esfuerzo en la elaboración de teorías fundamentadas en la estructura permanente de la vida, independientes del espacio y del tiempo más que en la exploración de los cambiantes y contextualizados problemas de la práctica diaria.

© Ediciones Morata, S.L

la realidad, la estrecha relación entre el investigador y la realidad investigada, las exigencias y constricciones situacionales que determinan la investigación, el componente valorativo presente en todo proceso de investigación. Por ello, la producción de conocimiento válido y relevante se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados y representaciones a partir del contraste de las interpretaciones que los diferentes sujetos participantes ofrecen de la situación que viven. La afirmación de Nietzsche "no hay hechos sino interpretaciones" compendia de forma magistral la naturaleza y envergadura del cambio actual, al expresar la relación entre la ausencia de objetividad y el carácter interpretativo de la experiencia humana.

Por otra parte, como afirma GIDDENS (1993), todas las formas de la vida social están en parte constituidas por el conocimiento que los actores poseen sobre las mismas. Los valores, los conocimientos y las intenciones forman parte sustancial de la propia realidad que pretendemos conocer, concediéndole a la misma un dinamismo y una apertura que complica tanto su naturaleza como sus posibles desarrollos y, por supuesto, su conocimiento.

> *"Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento.... En las ciencias sociales hemos de añadir al inestable carácter de todo conocimiento empírico la "subversión" que conlleva el reintegro del discurso científico social en los contextos que analiza" (GIDDENS, 1993, 47).*

Como consecuencia de la reflexividad, los fenómenos humanos se caracterizan por la singularidad y plasticidad que les confiere su capacidad de aprendizaje así como por su carácter emergente y por su apertura permanente a nuevas formas o modos de ser que suponen la reconstrucción de sus formulaciones previas. El conocimiento de los fenómenos humanos, por tanto, ha de cubrir los aspectos comunes y los aspectos singulares, los hechos y los valores, las manifestaciones observables y las interpretaciones, los componentes ya consolidados y los que se encuentran en proceso de formación, los elementos reales, ya existentes, y las posibilidades todavía inéditas, lo dominante y lo marginal. Todos ellos son factores que condicionan o pueden interferir en las representaciones, en las expectativas y en las acciones de los individuos y de los grupos.

Es evidente que el propio conocimiento se contamina de la flexibilidad, parcialidad y precariedad que caracterizan los fenómenos humanos. El conocimiento en ciencias sociales no puede ser más que una peculiar interpretación, sin duda más contrastada y mejor elaborada y argumentada, pero en definitiva una interpretación provisional y parcial de una realidad también efímera. La realidad no es estable porque el propio conocimiento de ella la modifica, contribuye a su transformación. El conocimiento no es objetivo ni estable porque forma parte de la propia realidad conocida, porque es una representación subjetiva, porque en definitiva es una construcción interesada, condicionada por los flujos de poder, por el intercambio de tensiones e intereses de esa misma realidad. Así pues, la dialéctica entre conocimiento y realidad, entre objeto y sujeto, difumina constantemente los límites entre ambos, confundiéndose en un juego

© Ediciones Morata, S.L

interminable de espejos, en una espiral de influjos convergentes y divergentes. Como afirma VATTIMO (1996): "pocos creen, hoy día, que una proposición verdadera sea aquella que refleja objetivamente las cosas, cada vez más se considera verdadero lo que es argumentable ante una comunidad de expertos. Es decir, la intersubjetividad ha sustituido a la objetividad" (pág.12). Las construcciones no son más o menos verdaderas en un sentido absoluto de correspondencia con la realidad, sino más o menos informadas, contrastadas, argumentadas. La verdad, con minúsculas, es la mejor construcción y más sofisticada (elaborada) sobre la que hay consenso en una época concreta (GUBA y LINCOLN, 1995).

El cambio producido es tan radical que, como veremos más adelante, algunas interpretaciones fuertemente consolidadas en el pensamiento postmoderno actual reducen el conocimiento en ciencias sociales al territorio del análisis lingüístico, a la interpretación y traducción de textos. Al afirmar que la única realidad constatable es el lenguaje, esta interpretación radical frecuentemente enajena la posibilidad de comprender los determinantes políticos, económicos y culturales que condicionan la distinta aprehensión y utilización del lenguaje por parte de los individuos y de los grupos humanos (GIROUX y MACLAREN, 1994).

Comprender la amplitud y relevancia de este cambio sustantivo de paradigma requiere que nos detengamos en las repercusiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que está planteando tanto en la investigación social y educativa como en las prácticas de difusión y aplicación del conocimiento.

4.1. Peculiaridades epistemológicas de la perspectiva interpretativa y constructivista

Puede decirse que la corriente interpretativa y constructivista se configura como tal dentro de los límites de nuestro siglo, y que sólo en sus últimas décadas, desde los años setenta hasta nuestro días, está alcanzando reconocimiento oficial y académico en el ámbito educativo.

El plano ontológico. La construcción social de la realidad social. Entre el realismo histórico y el relativismo radical

En el plano ontológico el paradigma constructivista e interpretativo se mueve entre el *realismo histórico* y el *relativismo*. El *realismo histórico* afirma la existencia de una realidad social construida históricamente, y por tanto provisional y contingente. Esta realidad puede ser aprendida pues, aunque en principio es una realidad plástica y contingente, ha sido configurada a lo largo del tiempo por el influjo de factores sociales, económicos, políticos, culturales, étnicos y de género, cristalizando en estructuras que aunque provisionales, contingentes y cambiantes, pueden considerarse reales, al condicionar la vida de los grupos

© Ediciones Morata, S.L

humanos. El *relativismo* afirma la existencia de múltiples realidades sociales en virtud no sólo de la historia diferencial de grupos humanos, sino también de las distintas perspectivas subjetivas desde las que se construye.

El enfoque constructivista e interpretativo considera que la realidad social tiene una naturaleza constitutiva radicalmente diferente a la realidad natural. El mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado, subjetivo, intencional y constructivo.

Por una parte, la vida social es la creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia. Las complejas así como cambiantes relaciones condicionadas, de conflicto o colaboración, entre los individuos, grupos y sociedades han ido creando lo que denominamos realidad social. Así pues, los modos de pensamiento y comportamiento individual o colectivo, así como las normas de convivencia, las costumbres y las instituciones sociales, son el producto histórico de un conjunto de circunstancias que los hombres construyen de forma condicionada, es decir, que las elaboran activamente tanto como pasivamente las padecen.

Si la realidad social es una creación histórica, relativa y contingente, del mismo modo que se construye se puede transformar, reconstruir o destruir. Es una realidad en sí misma inacabada, en continuo proceso de creación y cambio. Por ello, no puede concederse el carácter de realidad sólo a las manifestaciones actuales de las estructuras sociales dominantes, a las costumbres, normas, leyes, instituciones e ideas hegemónicas. Las fuerzas, ideas y comportamientos marginales, así como las posibilidades, aún no exploradas, de establecer otros modos de relaciones sociales o educativas, son también elementos, más o menos silenciados, de la realidad.

Por otra parte, en el enfoque constructivista se mantiene con rotundidad que en el ámbito social, tan importantes son las representaciones subjetivas de los hechos como los hechos mismos: los hechos y los valores. O mejor, los hechos sociales son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos. Tan importantes son las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en él. No puede comprenderse un fenómeno social o educativo sin entender las interpretaciones subjetivas de quienes de una u otra forma lo viven.

No existe pues una única realidad en el ámbito de lo social en general y de lo educativo en particular, sino múltiples realidades, en correspondencia con las múltiples miradas de quienes las viven. Desde cada una de éstas se ofrecen perspectivas diferentes, matizadas de forma singular por cada sujeto o grupo. Los individuos son agentes activos que construyen de forma condicionada el sentido de la realidad en que viven.

Así pues, para comprender la complejidad real de los fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, valores e intereses, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas. La complejidad de la investigación social en general y educativa en particular reside precisamente en esta necesidad de acceder a los significados, puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian y a través de los significantes lingüísticos. Los comportamientos del sujeto, sus procesos de aprendizaje y las peculiaridades de su desarrollo, solamente

© Ediciones Morata, S.L

pueden comprenderse si somos capaces de entender los significados que se generan en sus intercambios con la realidad física y con la realidad social a lo largo de su singular biografía. Entendemos por significados tanto las ideas como los valores, sentimientos, actitudes e intereses de los sujetos humanos individual o colectivamente considerados. En palabras de GEERZT, (1983) el hombre es un animal suspendido en redes de significados que, en gran medida, él mismo ha contribuido a tejer[12].

En síntesis, son dos los supuestos básicos que conforman la ontología constructivista e interpretativa:

– El carácter radicalmente inacabado de los fenómenos sociales, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional.

– La dimensión semiótica de los mismos. La relación en parte siempre indeterminada y, por tanto, polisémica, entre el significante observable y el significado latente.

El plano epistemológico. La interpretación y construcción de significados

Las posiciones epistemológicas del paradigma constructivista interpretativo pueden considerarse *subjetivistas y transaccionales,* puesto que consideran que el investigador y el objeto de investigación se encuentran inevitablemente vinculados de manera interactiva, hasta el punto de que los descubrimientos y conocimientos producidos se crean y construyen a medida que el investigador evoluciona y como consecuencia de su modo de proceder, de los valores y propósitos que le animan, y de las condiciones materiales, sociales y profesionales que presionan su quehacer. Veremos a continuación las principales características de estas posiciones epistemológicas.

– *El investigador y los sujetos implicados en la realidad investigada como elementos esenciales en la producción de conocimiento.* Para el enfoque interpretativo y constructivista, todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente, la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación, pues reacciona ante el que investiga o ante la misma situación experimental. De manera similar, el investigador es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece, por los valores que intercambia y por los significados que comparte. Si el influjo de interacción existe de cualquier manera,

[12] La versión más extrema está representada por el relativismo radical en sus dos vertientes principales: la primera es el *"irrealismo"* de Nelson GOODMAN (1984) para quien es necesario relativizar la importancia de la ontología, y saliéndose de la polémica entre idealismo y realismo considera que todo se sitúa en un proceso interminable de construcciones de significados sobre construcciones de significados anteriores. La segunda puede agruparse en torno al relativismo lingüístico de GERGEN (1985) y FISH (1989), para quienes el lenguaje es la única realidad que podemos conocer. Los instrumentos de elaboración, interpretación y comunicación de significados son símbolos lingüísticos, cuya emergencia, desarrollo y transformación podemos seguir, analizar y contrastar.

© Ediciones Morata, S.L

siendo prácticamente imposible neutralizarlo sin modificar, alterar y restringir la riqueza de la realidad social, poniendo al mismo tiempo en riesgo el propio proceso de investigación, lo correcto es reconocerlo, comprender su alcance y sus consecuencias.

Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, no se entienden los contextos que inducen y matizan siempre los significados individuales y grupales. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas.

La perspectiva interpretativa se sitúa en la corriente epistemológica constructivista, en el sentido plural y dialéctico de constructivismo que defienden por ejemplo BLUMER (1969), STAKE (1995), WINTER (1989), WOODS (1992), GUBA y LINCOLN (1995), DENZIN y LINCOLN (1995), donde se diluyen las fronteras rigurosas entre ontología y epistemología.

– *Comprender la realidad social no implica necesariamente predecir y controlar.* En el enfoque constructivista e interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto se considera que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto. Las generalizaciones en ciencias sociales, se afirma, son siempre provisionales, parciales y probabilísticas, restringidas a un espacio y a un tiempo determinados y, en todo caso, interpretables de manera específica en cada contexto singular.

Los fenómenos sociales existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad, y no se pueden comprender a menos que entendamos los valores e ideas de quienes participan en ellos. Aunque en los fenómenos sociales podamos encontrar pautas comunes, elementos convergentes, aspectos que se repiten..., las generalizaciones que se extraigan de su comprensión no pueden aplicarse mecánicamente ni al conocimiento ni a la predicción y control de otras realidades sociales u otras experiencias, puesto que el significado de aquéllas es en parte situacional y se especificará ahora de manera distinta, propia y particular en este grupo social concreto.

La perspectiva interpretativa no niega, por tanto, la existencia de aspectos comunes, la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, comprensión y sensibilidad, incluso la conveniencia de establecer categorías a partir de los atributos definitorios de personas, grupos o comportamientos. Lo que rechaza la perspectiva interpretativa y constructivista es que tales patrones o categorías constituyan toda la realidad, o agoten su conocimiento, e incluso que cualquier realidad social pueda ser comprendida al reducirla a una categoría. Las realidades sociales e individuales siempre presentan matices diferenciales, aspectos específicos que singularizan las situaciones, acontecimientos o comportamientos, de modo que la comprensión de su identidad exige la atención tanto a los aspectos comunes como a los matices singulares que especifican cualquier categoría.

© Ediciones Morata, S.L.

En consecuencia, la investigación interpretativa se preocupará por comprender tanto los aspectos comunes como los aspectos singulares, anómalos, imprevistos, diferenciadores. Estos aspectos no sólo ofrecen la oportunidad de conocer la nueva realidad, la riqueza de la diversidad y la diferencia individual y grupal, es decir, el comportamiento de los individuos y grupos ante los acontecimientos insólitos, sino que son en sí mismos indispensables para comprender el sentido de la realidad estudiada, que se identifica precisamente por los matices singulares y diferenciales. Sin el conocimiento de lo singular se escapa el sentido propio de cualquier realidad humana.

En educación es más importante si cabe esta consideración, por cuanto que el objetivo de toda práctica educativa –facilitar la reconstrucción del conocimiento experiencial del alumno– no puede entenderse ni desarrollarse sin el respeto a la diversidad, a las diferencias individuales que determinan el sentido, el ritmo y la calidad de cada uno de los procesos de aprendizaje y desarrollo.

– *El conocimiento como hipótesis de trabajo. Intervención deliberativa* versus *intervención tecnológica.* Dentro del enfoque constructivista e interpretativo se propone una utilización siempre hipotética y contextual del conocimiento adquirido, ya que se presupone la singularidad en parte irreductible de las situaciones sociales, por efecto de las interacciones siempre en cierta medida imprevisibles de los individuos y grupos que componen dicho espacio ecológico social. La teoría no dicta directamente la práctica.

Dentro de esta perspectiva, los conocimientos teóricos se conciben como herramientas conceptuales que adquieren su significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad; son instrumentos para enriquecer la deliberación. Los conocimientos derivados de otras investigaciones o experiencias personales o ajenas deben ser utilizados siempre como hipótesis de trabajo, como herramientas que ayudan a indagar y relacionar, nunca como proposiciones explicativas de las relaciones entre elementos y factores, consideradas universalmente válidas.

La cooperación y contraste entre los diferentes individuos o grupos que participan de la realidad social y entre éstos y los agentes externos, es clave en todo proceso de reconstrucción de los significados de la vida social. Superar el ego o etno-centrismo de las interpretaciones localistas de los individuos y de los grupos es un objetivo prioritario de toda investigación desarrollada dentro del enfoque interpretativo.

Por otra parte, la convicción de que el conocimiento sobre cualquier realidad social debe estar estrechamente vinculado a los determinantes siempre cambiantes y situacionales de la acción y de que la única forma de establecer un control racional sobre los mismos es la participación democrática de quienes se encuentran implicados en ella, concede un valor de primer orden a la información y a la diseminación democrática del conocimiento que se va elaborando en la investigación al hilo de la reflexión sobre la acción. La metáfora espacial de traslación vertical del conocimiento de arriba abajo, de la teoría a la práctica, de la reflexión a la acción, de la investigación a la técnica, no se compadece con las características éticas de una intervención democrática. El conocimiento que pretende ser formativo y que se propone la transformación democrática de la realidad, sólo puede favorecer tal pretensión si se produce, transforma y utiliza

© Ediciones Morata, S.L

democráticamente, si emerge de la intervención democrática en la realidad, se depura en el debate abierto entre los participantes y se experimenta y evalúa en estructuras de control democrático (GOODMAN, 1989).

– *El contexto como situación relacional.* Tanto la realidad estudiada: la red de significados que peculiarizan la vida de los individuos y de los grupos, culturas y sociedades; como el conocimiento producido en el proceso de investigación: nuevos significados reconstruidos a partir del intercambio abierto de perspectivas; son construcciones sociales que reflejan intereses, valores y acciones (HABERMAS, 1971; FOUCAULT, 1971; RORTY, 1989).

¿Cómo comprender la formación de los significados como construcciones sociales? Siguiendo las propuestas del interaccionismo simbólico (Mead, Blumer) la perspectiva interpretativa se apoya en tres premisas: los seres humanos actúan sobre la realidad de los objetos, seres vivos , artefactos o instituciones en función de los significados que estos tienen para ellos; tales significados se generan en la interacción social, en la comunicación entre individuos; los significados se consolidan y se modifican a través de un proceso de interpretación: los sujetos seleccionan, comprueban, eliminan, reagrupan o transforman los significados a la luz de la situación en que se encuentran y en función de los propósitos de su acción.

• En este empeño por clarificar la formación de los significados, parece de una importancia clave entender la compleja red de factores que condicionan las maneras en que los individuos, incluidos los investigadores, interpretan sus experiencias y sus situaciones dentro de los concretos sistemas y estructuras económicos, sociales y políticos en que viven. Tales factores son de naturaleza posicional o situacional. Es decir, los aspectos más importantes que constituyen nuestra identidad, tales como el género, la raza, la clase social o la edad... más que cualidades esenciales son indicadores de la posición que cada uno ocupa en el mundo de relaciones que le conforman. Sus efectos e implicaciones cambian en función del contexto, en virtud de la red de relaciones en la que se encuadran. Pueden tener mucha importancia en un contexto de relaciones concreto y ser totalmente indiferentes en otro contexto de interacción, porque el significado no se sitúa en aquellas pretendidas cualidades esenciales o naturales, sino que se construye en función de los intereses que genera el contexto de interacción.

Por ello, todo conocimiento, es decir todo proceso de construcción de significados, incluido, por su puesto, el conocimiento experto o 'científico', se encuentra situacionalmente condicionado, y para entender su valor, sus efectos y sus implicaciones, es clave identificar las posiciones y marcos de referencia desde los cuales los individuos o grupos humanos, los legos o los académicos, elaboran sus interpretaciones, análisis, juicios de valor y programas de intervención.

En síntesis, el enfoque interpretativo-constructivista propone una nueva mirada, una nueva lectura de la clásica dialéctica sujeto *versus* objeto, supraestructura ideológica *versus* condiciones objetivas. Las condiciones objetivas no determinan directa ni mecánicamente las construcciones simbólicas, sino que actúan filtradas por las interpretaciones que los sujetos y los grupos hacen del sentido de tales condiciones objetivas. Pero, a su vez, para comprender la génesis y significación de tales interpretaciones, hemos de considerar las condi-

© Ediciones Morata, S.L.

ciones objetivas que configuran desde lejos o desde cerca el contexto de relaciones. Ahora bien, y ésta es la aportación diferencial de esta perspectiva, estas condiciones objetivas no pueden considerarse cualidades esenciales determinantes por sí mismas de los comportamientos, sino elementos de una red de interacciones en la que se mueve cada individuo. La influencia real de las condiciones objetivas depende de la interpretación que cada individuo hace de su importancia, en virtud de la relevancia y significación que han adquirido en el espacio concreto de sus interacciones más cercanas: familia, amigos, ámbito profesional, grupo cultural, entorno académico...

Más que por las condiciones objetivas, materiales, económicas o políticas, el individuo se encuentra atrapado y potenciado por la posición relativa que ocupa en su mundo cercano de interacción. Desde esta posición, definida por la red de interacciones, interpreta tanto sus posibilidades de pensar, ser y hacer como la importancia de las condiciones objetivas en que vive. Por ello el objetivo primario de la investigación y de la acción en la perspectiva interpretativa es el mundo de las interacciones, la red de intercambios donde se elaboran y filtran las interpretaciones con las que los sujetos orientan sus vidas.

Ahora bien, si como explícitamente plantean DENZIN y LICOLN (1995), no existe ninguna mirada objetiva ni neutral ni en el observador ni en los individuos observados, sino que todas las percepciones y representaciones se encuentran inevitablemente contaminadas por el filtro del lenguaje, del género, de la clase social, de la raza, en definitiva por la posición que cada uno ocupa en su mundo cercano de relaciones y en la estructura social de la comunidad, la postura más honesta en la investigación es proporcionar las diferentes representaciones implicadas en cada situación a modo de historias o relatos particulares que discrepan o convergen, y en todo caso ayudan a entender un poco mejor la compleja red de significados y los procesos de su diversificada formación, tanto por la complementariedad de algunos datos que aportan, como por la singularidad y discrepancia de alternativas que pueden estar presentes. Lo verdaderamente importante es que las condiciones de libertad y motivación de los participantes permitan un diálogo honesto, abierto y sin restricciones para producir nuevos significados e interpretaciones, mejor argumentados, apoyados en mejores evidencias intersubjetivas.

– *Construcción y deconstrucción en la elaboración de significados.* Queda claro, en esta perspectiva, que en la interpretación los individuos se valen de sus propias categorías y prejuicios para acercarse a los fenómenos que pretenden comprender; que como afirma GADAMER (1975a, 1975b, 1992) nunca es posible transcender la perspectiva histórica desde la que se interpreta, es decir, desde la tradición. Pero sí es posible e imprescindible si queremos explotar las posibilidades del conocimiento, rastrear la génesis histórica y social de esas mismas categorías y prejuicios que se han formado en el individuo y en el grupo como consecuencia de intercambios reiterados y concretos.

Construir o reconstruir nuevos significados a partir de las propias categorías requiere conectar nuestros esquemas con las tradiciones del grupo o de la cultura en cuyas redes se han forjado las interacciones. Comparar, dialogar, contrastar, relacionar y discrepar con las tradiciones u orientaciones del pensamiento público es la única manera de encontrar el sentido, potencialidad y limitaciones de nuestras propias elaboraciones y de hacerlas inteligibles a los demás.

© Ediciones Morata, S.L

Ahora bien, como ya indicábamos en el punto anterior, situar los propios esquemas de pensamiento o investigación en la red de interacciones simbólicas, en las tradiciones públicas del grupo y de la cultura en que nos movemos, es un requisito imprescindible pero insuficiente para comprender los motivos y las características de la génesis de los significados, así como las posibilidades de su transformación. Es necesario emprender un costoso proceso de deconstrucción, de análisis transversal y descendente para entender los influjos que las formas de vida, que las condiciones de existencia históricamente configuradas por intereses dominantes y por la intervención del azar han ido sedimentando en las redes actuales de interacción y en los significados que circulan.

Los procesos de deconstrucción (Foucault, Derrida) han disuelto la ilusión de continuidad y sentido del desarrollo histórico en la línea de un progreso incuestionable. Han puesto al descubierto las contradicciones y discontinuidades al mismo tiempo que la complejidad y multivalencia de los influjos y motivaciones que generan los significados y comportamientos de los individuos y de los grupos humanos. La deconstrucción tiene a mi entender el valor no de descubrir el sinsentido, sino el sentido contradictorio y polivalente de los acuerdos y de las confrontaciones. Cualquier supuesto del orden individual o social dado por válido, puede y debe someterse a indagación deconstructiva para comprender sus motivaciones y consecuencias no confesadas y con ello provocar conscientemente su reconstrucción.

El constructivismo sin deconstrucción es, en el mejor de los casos, una ingenua ilusión de autonomía que a la postre sólo consigue reproducir lo existente, inventando engañosas apariencias de novedad. Son los materiales personales o sociales con los que construimos los que están infectados de significación histórica, cuyo sentido y valor debemos cuestionar e indagar antes de apoyarnos en su utilización.

Plano metodológico. Diálogo y pluralidad

En coherencia con los supuestos ontológicos y epistemológicos, las propuestas metodológicas del paradigma constructivista e interpretativo enfatizan el *diálogo*, la *dialéctica*, la *hermeneusis* y la *interacción prolongada* entre investigador y realidad investigada en el escenario habitual y natural de la práctica. Como afirman GUBA y LINCOLN (1995), el propósito final de la investigación interpretativa es elaborar una construcción consensuada de la realidad que sea más informada y argumentada que ninguna de las precedentes, tanto de los agentes prácticos como, por supuesto, las del propio investigador. La investigación constructivista es inherentemente *multimetodológica*, utilizando todos aquellos procedimientos que puedan enriquecer la interpretación. Entre sus elementos más relevantes podemos destacar los siguientes:

– *La inducción, la deducción y la abducción como procedimientos de una lógica plural.* El enfoque constructivista e interpretativo prefiere seguir una estrategia de investigación plural y diversificada que incluye tanto una lógica mixta, inductivo-deductiva, como una lógica comparativa, abductiva, metafórica, de

© Ediciones Morata, S.L

modo que se produzca constantemente una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y los acontecimientos.

Es cierto que la mayoría de las corrientes y perspectivas de investigación que se agrupan en este paradigma, en particular aquellas que trabajan en el campo de la etnografía, privilegian la lógica inductiva por entender que es la que respeta la naturaleza de la diferencia y de la singularidad de los acontecimientos y sentimientos humanos. No obstante, la inferencia se asume como un procedimiento que no fundamenta teorías ni generalizaciones universales independientes del contexto. No sólo porque los hechos en los que nos apoyamos están determinados por la perspectiva interpretativa desde la que los observamos, sino porque diferentes perspectivas teóricas pueden recibir igual apoyo del mismo conjunto de hechos. Nunca es posible llegar por inducción a una única e irrebatible teoría a partir de un conjunto coherente de hechos (GUBA y LINCOLN 1995).

No obstante, CASTAÑARES (1992) plantea que frente a la deducción, que es una inferencia analítica y sólo permite explicar nuestro conocimiento, la inducción es sintética y permite ampliarlo. Pero existe además otro tipo de razonamiento sintético al que Peirce llama hipótesis o abducción. Este tipo de inferencias abductivas permite explicar un hecho que aparece como sorprendente al considerarlo, hipotéticamente, como el resultado de aplicar una regla a un caso, o al comprenderlo en un proceso comparativo con situaciones ya conocidas. La abducción puede considerarse como una inferencia transversal, en la que inferimos un significado siempre provisional de la situación actual por comparación y contraste con situaciones previamente interpretadas. Nos basamos en las semejanzas y en las diferencias entre casos para avanzar nuevas representaciones o interpretaciones, que de forma tentativa incrementan las ideas e hipótesis que orientarán nuestra búsqueda..

Como nos recuerda CASTAÑARES (1992), la abducción es una inferencia basada en la iconicidad, puesto que el icono es un signo que mantiene con su objeto una relación de semejanza, y puede constatarse cómo los procedimientos abductivos son mucho más frecuentes de lo que cabría imaginar en principio. En realidad regulan casi todos nuestros procesos comunicativos. La abducción posee la eficacia de toda comparación. Pero cuanto más distancia exista entre los elementos de la comparación, mayor creatividad será necesaria para encontrar el elemento común. Todo el mundo es capaz de hacer comparaciones; pero no todo el mundo es capaz de crear una metáfora afortunada o una hipótesis que resuelva un delicado problema científico.

En un sentido similar muchos autores hermenéuticos reivindican el valor cognoscitivo de las metáforas, que ya no pueden considerarse como anomalías de lenguaje sino como expresiones de vida que enriquecen nuestros significados e interpretaciones y que serán estímulos en la producción y difusión del conocimiento siempre que se consideren como aproximaciones tentativas, como hipótesis más o menos arriesgadas que provocan la reflexión y la búsqueda. (JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1987; SOLA, 1995; BOWERS y FLINDERS, 1990). LAKOFF y JOHNSON (1980) sugieren que las metáforas proporcionan coherencia a nuestra experiencia al servir como guías para la acción futura. En este mismo sentido son clarificadoras las palabras de M. GREEN (1989, pág. 283) cuando afirma que "...a través de las metáforas el doctor puede imaginar las vivencias

© Ediciones Morata, S.L

de sus pacientes, el que no tiene dolor puede imaginar a quien lo padece, los que viven en el centro a los que están en la periferia. El fuerte puede imaginar al débil. Las vidas luminosas a los que viven en la oscuridad. Los poetas en su crepúsculo pueden imaginar los límites del fuego estelar. Nosotros desconocidos, podemos imaginar el corazón familiar de los desconocidos".

En cierta medida, y dada la radical indeterminación de toda teoría en ciencias sociales, todo conocimiento es un conocimiento metafórico.

Hasta las paradojas pueden considerarse herramientas del conocimiento de la complejidad humana. Lo propio de la paradoja como forma de conocimiento es el ser opaca a interpretaciones dilemáticas o conflictivas. Una paradoja no es un dilema que podamos resolver, ni un obstáculo que podamos enfrentar, sino un lugar en el que vivimos (CRUCES, 1994). Entender las propias situaciones paradójicas que atraviesa nuestra existencia y nuestro pensamiento es relevante para entender muchos de los confusos y aparentemente impenetrables comportamientos ajenos.

– *Sumergirse en la compleja, cambiante y contradictoria realidad social.* El propósito de la investigación interpretativa no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieran las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones siempre provisionales de los datos, que han de utilizarse como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo.

Dentro de esta estrategia de investigación no se establecen limitaciones ni restricciones, ni de partida ni de llegada, en el estudio de un ambiente natural. Todas las variables intervinientes merecen ser consideradas en principio, hasta que un primer conocimiento de las mismas y de su funcionamiento en la situación concreta objeto de estudio permita establecer un orden provisional de prioridades en cuanto a la importancia de los diferentes influjos y, como consecuencia, determinar focos más concretos y singulares de análisis. Los acontecimientos anómalos e imprevistos, las variables o factores extraños, son siempre bienvenidos. Tales sucesos emergentes suponen ocasiones de oro para comprender el funcionamiento de la realidad, debido a que alteran la rutina y ponen al descubierto conflictos, intereses, necesidades y comportamientos, habitualmente ocultos y soterrados.

El diseño de investigación es, por tanto, un *diseño flexible de enfoque progresivo*, sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales o personales, que puedan suponer influjos significativos para el pensamiento y la acción de los individuos y los grupos. No hay, por tanto, variables extrañas cuyo influjo perturbador haya que neutralizar. El diseño se denomina de enfoque progresivo porque en el proceso de investigación se van produciendo sucesivas concreciones en el análisis y focalización, según vaya evidenciándose la relevancia de los diferentes problemas o la significación de los distintos factores[13].

---

[13] A este respecto conviene recordar los siguientes principios metodológicos que propone SPINDLER (1982):
- La observación debe ser contextualizada.
- Las cuestiones e interrogantes deben emerger a medida que progresa el estudio.
- La observación debe ser prolongada y repetitiva.
- Debe descubrirse el punto de vista de los nativos (participantes).

(Continúa en la página siguiente)

© Ediciones Morata, S.L

Comprender la realidad de la vida de cualquier organización o realidad social e intervenir racionalmente en ella, requiere afrontar la *complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo* de dicha realidad, aunque tal pretensión dificulte el proceso de búsqueda de relaciones y significados. Sólo vinculando los acontecimientos al contexto, a la situación concreta en la que se producen y a la historia de la propia vida del grupo, pueden entenderse los significados aparentemente contradictorios, los acontecimientos imprevistos y sorprendentes, las conductas "anómalas" y "extrañas".

– *La sensibilidad y competencia del investigador y de los agentes implicados como instrumento de investigación*. El enfoque interpretativo y constructivista propone la sensibilidad y la competencia profesional del investigador, y de todos los participantes, como los mejores e insustituibles instrumentos para captar la complejidad y polisemia de los fenómenos sociales, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios y a la aparición de acontecimientos imprevistos y anómalos. La formación de los investigadores y de los participantes se convierte, por tanto, en un requisito complementario, por lo que los procesos de investigación se transforman simultáneamente en procesos de formación.

Para cumplir esta función, la investigación se convierte en un estudio de casos dentro del enfoque constructivista, porque sólo se pueden interpretar completamente los acontecimientos dentro del caso que les confiere significación. A este respecto, y para poder comprender el caso en su integridad y complejidad, se proponen los siguientes procedimientos metodológicos que aquí vamos solamente a enunciar:

– *La observación externa o participante*. Lo que supone estancias prolongadas del o de los investigadores en el medio escolar, observando, participando, directamente o no, en la vida de dicha realidad social, para registrar los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos. La observación en el campo parece imprescindible para ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta, descubrir la discontinuidad entre las palabras y los hechos, indagar los pensamientos y teorías implícitas y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas.

– *La entrevista* con los diferentes estamentos o grupos diferenciados. Su objeto prioritario es captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva, con la intención de clarificar la inevitable polisemia de las manifestaciones observables. Los diferentes modos y tipos de entrevista, más o menos estructurados y elaborados, pretenden indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habi-

---

– Deben realizarse esfuerzos para entender el conocimiento sociocultural de los participantes.
– Los instrumentos se generan en el campo.
– Ha de adoptarse una perspectiva transcultural.
– Ha de explicitarse el conocimiento tácito.
– La investigación debe perturbar el contexto lo menos posible.
– Ha de obtenerse el conocimiento de los participantes de una manera natural.

© Ediciones Morata, S.L

tuales, buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar. La entrevista es un instrumento y una ocasión inmejorable para propiciar la construcción compartida del conocimiento a través del dialogo y del contraste, siempre que se estimule una interacción real entre las ideas de los participantes entre sí y con el investigador (CARSPECKEN, 1992)[14].

– *La triangulación,* es decir, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos. Su objetivo es provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informaciones. Comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos es un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas. (DENZIN, 1989a, 1989b; FIELDING y FIELDING, 1986; STANLEY, 1990, 1992; FLICK, 1992).

La triangulación ofrece la posibilidad a todos los participantes de relativizar sus propias concepciones, admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción.

– Como apoyos a estos procedimientos básicos se utilizan intensamente instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos: el *diario de campo*, donde se suele registrar, sin excesiva preocupación por la estructura, orden y esquematización sistemática, la corriente de acontecimientos e impresiones que el investigador observa, vive, recibe y experimenta durante su estancia en el campo, en este caso la escuela y el aula; el *diario del investigador*, donde de forma más reposada, ordenada y sistemática se organizan los datos y se expresan las reflexiones sobre los mismos, elabo-

[14] Carspecken desarrolla un interesante esquema de proceso de investigación interpretativa en el que incluye la entrevista en sus diferentes formas, como el instrumento clave de la construcción de significados. En dicho proceso distingue cinco fases que se requieren y complementan:

- Recogida monológica de datos. Donde la entrevista se propone recoger de la manera más neutra posible, y con la menor interferencia del investigador, los pensamientos, afectos y reacciones del entrevistado.
- Analisis reconstructivo preliminar. A través del que se pretende una primera aproximación ordenada al esquema interpretativo del interlocutor.
- Generación dialogada de datos. Aquí se pretende construir significados con la participación activa de los interlocutores a través del diálogo, el contraste y la discusión.
- Descripción del sistema de relaciones. Supone un primer intento de construir una comprensión mediante la descripción del sistema de relaciones que definen la posición y los intercambios de los participantes. Este propósito requiere la participación continua de los interlocutores, reafirmando, corrigiendo y proponiendo perspectivas de análisis, y esquemas de interpretación de los significados desde la perspectiva subjetiva de los interesados.
- Explicación del sistema de relaciones. Supone un intento de relacionar la red de significados identificada con los contextos sociales y con las determinaciones económicas y políticas en que tienen lugar. Ello supone establecer un esquema de interpretación que relacione los espacios y escenarios sociales con las redes de relaciones de los grupos sociales. El debate en grupo es una herramienta fundamental en el presente estadio.

© Ediciones Morata, S.L

rando las impresiones y proponiendo las futuras líneas de observación así como los focos problemáticos de análisis, que se consideran más relevantes; *registros técnicos*: grabaciones en vídeo y audio para retener, más allá del propio recuerdo selectivo del investigador, reflejos de la realidad observada o de las representaciones indagadas a través de la entrevista.

– *Contraste metodológico y pluralidad de perspectivas.* En el enfoque constructivista-interpretativo, también el rigor y la relevancia son preocupaciones fundamentales, pero se abordan desde concepciones, supuestos y objetivos bien diferentes.

En primer lugar, se parte del convencimiento de que la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad social no es un objetivo posible, ni siquiera deseable. En el mundo "natural", ecológico, de la vida social nunca se repiten de manera exacta ni las mismas situaciones, ni los mismos acontecimientos, ni la misma secuencia de fenómenos, ni las mismas actitudes y emociones subjetivas. Por tanto, pretender la replicabilidad es ignorar el carácter singular, evolutivo e histórico y polisémico de los procesos sociales con la pretensión de imponer, o suponer, un modelo único de actuación e intercambio, de relaciones y comportamientos.

En segundo lugar, la credibilidad de la investigación es un objetivo claro que requiere constatar la consistencia de los datos, pero no se pretende encontrarla en la replicabilidad y mimetismo de los procesos, sino en el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste.

La consistencia y rigor de los datos y conclusiones provisionales se pretende alcanzar mediante procedimientos metodológicos que resaltan la identificación de diferentes puntos de vista y perspectivas o ángulos diferenciadores, mediante el debate reflexivo de perspectivas subjetivas y el contraste permanente de las elaboraciones teóricas con los registros múltiples de la realidad[15].

---

[15] Como estrategias básicas se utilizan las siguientes de GUBA y LINCOLN (1983):

• *Solapamiento y pluralidad metodológica.* Supone partir del convencimiento de que no hay una perspectiva privilegiada y objetiva de la realidad, sino que todas las perspectivas se encuentran sesgadas y condicionadas por un conjunto de intereses, necesidades, propósitos, formas de pensar y sentir y, por tanto, son todas y cada una tan insuficientes como necesarias para componer el marco de interacciones que dibujan la realidad fluida y compleja de los intercambios en el aula. Para cubrir esta pretensión es recomendable el pluralismo metodológico; todos los métodos racionales pueden ofrecer datos interesantes, pero ninguno definitivo; por ello se favorecen los procesos de triangulación de instrumentos, de procedimientos metodológicos, de fuentes de información y de perspectivas de análisis (FLICK, 1992).

• *Replicación paralela*. A veces es recomendable y factible la constitución de dos equipos de investigación que paralelamente estudian la misma realidad y contrastan y discuten sus descubrimientos y elaboraciones, relacionándolas estrechamente con sus procedimientos de búsqueda, análisis e interpretación.

• *Auditoría*. Se plantea como un procedimiento fundamental para comprobar la consistencia de los datos así como de los mismos procesos de búsqueda, análisis, reflexión e interpretación. La auditoría se concibe como una revisión minuciosa de la investigación, abarcando sus fases, fuentes, procesos, decisiones, documentos, discusiones e interpretaciones. Durante todo el proceso de investigación es necesario ofrecer pistas claras de revisión de los procesos y secuencias, de modo que en cualquier momento, investigadores externos o agentes internos puedan comprobar la credibilidad de los datos y registros, así como la racionalidad de las decisiones. Los diarios de campo y los diarios de investigación son materiales de valor inestimable para el desarrollo de la auditoría.

© Ediciones Morata, S.L

Con respecto a la preocupación por la validez, el objetivo prioritario del enfoque interpretativo no es establecer la correspondencia verdadera entre los datos y las inferencias teóricas, entre la realidad y una teoría privilegiada que la explica. En la investigación interpretativa no se concluye con una explicación teórica como única o prioritaria. En los informes de estudio de casos, por ejemplo, se ofrecen los diferentes puntos de vista, interpretaciones teóricas, que se generan por los distintos grupos de agentes que viven en un mismo marco social, incluido el del propio investigador, estimulando la actitud de contraste e indagación del mismo lector, al reflexionar y elaborar las propias interpretaciones sobre aquellos sucesos. Por otra parte, al insistir permanentemente en la necesidad de triangulación, comprobación y contraste de las diferentes interpretaciones subjetivas con los mismos hechos registrados y con las interpretaciones de otros individuos y grupos internos y externos a los mismos acontecimientos, este modelo de investigación ofrece una base más rica y rigurosa para conferir validez interna a la propia investigación. Como afirma WALKER (1989), la obsesión por evitar el error puede interferir con muchas experiencias humanamente importantes como la espontaneidad, atención, placer, juego, amor y aventura, así como también con la capacidad de suspender la incredulidad necesaria para las experiencias artísticas y literarias.

En cuanto a la validez externa, o transferibilidad de los resultados, conviene resaltar que, al investigar sin alterar las condiciones del medio cotidiano, las elaboraciones teóricas que se construyan como consecuencia del contraste, aunque se propongan siempre como provisionales e hipotéticas, son en principio más útiles para comprender y actuar sobre ese mismo escenario. Al mismo tiempo, y por las mismas razones, tales proposiciones teóricas presentan mayor poder de transferencia hipotética a cualesquiera otros escenarios complejos y 'naturales' que presenten similitudes destacables con el escenario estudiado. Para que esta operación de transferencia sea mínimamente legítima, es imprescindible comprobar la similitud de dichos contextos diferenciales, detectando la estructura de factores que constituyen los goznes de comprensión de cada uno de ellos, identificando los elementos comunes y los elementos diferenciales.

La transferencia constructivista requiere, por tanto, elaborar *descripciones sustanciosas*[16].

La transferencia no se propone nunca como una actividad mecánica, sino como un apoyo al inevitable proceso de estudio y comprensión de la nueva realidad educativa que queremos entender. Solamente apoyándonos en descripciones minuciosas y densas de los contextos estudiados podremos manejar herramientas conceptuales adquiridas en un contexto para la comprensión de otro.

– *Carácter vivo y existencial de las narraciones*. Los informes de investigación elaborados dentro de la perspectiva constructivista e interpretativa pretenden ser menos esquemáticos y concluyentes. No tienen modelos estándar de uso generalizado, sino que son más bien el reflejo fiel del estilo singular de

[16] DENZIN (1989) afirma que una descripción rica y sustanciosa ha de contener las siguientes características: 1) proporcionar el contexto de la acción, 2) establecer las intenciones y significados que orientan la acción, 3) presentar la acción como un texto que puede ser, por tanto, objeto de múltiples interpretaciones.

© Ediciones Morata, S.L

indagar y comunicar del propio investigador. Se pretende que el informe acerque al lector, en la medida de lo posible, la realidad viva de los fenómenos estudiados, para lo que se requiere un estilo ágil, narrativo y colorista, utilizando en gran medida el lenguaje de los propios individuos o grupos, cuyas perspectivas e interpretaciones de la realidad se presentan y contrastan en el mismo informe.

Se parte del convencimiento de que la audiencia privilegiada en todo informe de investigación interpretativa son los agentes que participan en los intercambios de la realidad investigada, así como aquellos prácticos de contextos, tal vez lejanos, que se encuentran implicados en procesos de intervención y transformación de la realidad similares a los estudiados en el presente contexto. Por ello, el lenguaje utilizado en el informe no debe estar reservado a los intelectuales expertos de la comunidad de académicos, sino que será asequible a los intelectuales prácticos que intervienen en la realidad y se enfrentan a problemas educativos en parte parecidos, en parte diferentes. Si se pretende que el lector comprenda la realidad desde la perspectiva de quienes viven en ella, será necesario elaborar un informe cuajado de descripciones densas que caractericen el contexto, configurado por sus peculiaridades más distintivas, así como de narraciones vivas que acerquen la génesis e historia de los acontecimientos y las consecuencias de las diferentes acciones y reacciones de los individuos y los grupos.

Conviene recordar aquí que los diferentes estilos de redacción de los informes responden no sólo a preferencias estilísticas personales sino a concepciones sobre la investigación y en especial sobre la función del conocimiento que se ofrece a los lectores. Según los intereses y propósitos de cada investigación y las peculiaridades de los agentes implicados, los informes y narraciones derivarán hacia alguno de tales estilos o hacia una combinación de los mismos[17].

5. La cultura crítica y la función educativa de la escuela

No es difícil constatar que la crisis actual en la cultura crítica está influyendo sustancialmente en el ámbito escolar, provocando, sobre todo entre los docentes, una clara sensación de perplejidad, al comprobar cómo se desvanecen los fundamentos que, con mayor o menor grado de reflexión, legitimaban al menos teóricamente su práctica. ¿Cuáles son los valores y conocimientos de la cultura crítica actual que merece la pena trabajar en la escuela? ¿Cómo se identifican y quién los define?

La escuela, que durante estos siglos tanto ha contribuido a la extensión del conocimiento, a la superación de la ignorancia y de las supersticiones que esclavizaban al individuo, a la preparación de los ciudadanos, y a la disminu-

[17] VAN MANEM (1992) distingue tres estilos de redacción de informes etnográficos: "*Narraciones realistas*....proporcionan un retrato demasiado directo, un relato de hechos de la cultura estudiada libre de consideraciones sobre cómo el investigador produce dicho retrato. *Narraciones confidenciales*... como el nombre indica, enfocan más al investigador que a la cultura estudiada. *Narraciones impresionistas* ... Son relatos personalizados de momentos fugaces del trabajo de campo, expresados de forma dramática. Por ello abarcan elementos de ambos estilos, realistas y confidenciales (pág. 7).

© Ediciones Morata, S.L

ción de la desigualdad, ha sido el fiel reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna. En ella podemos encontrar la exageración e incluso la caricatura de los rasgos más característicos de la modernidad. No sólo se abrazó la concepción positivista del conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas, sino que incluso la aventura del conocimiento humano se presentó en la escuela despojada de la riqueza de los procesos, ofreciéndose como un conjunto abstracto de resultados objetivos y descarnados. Del mismo modo, el concepto de cultura valiosa se restringe a las peculiaridades de la civilización occidental, su historia y sus pretensiones, proponiendo como naturaleza humana los rasgos que definen el modelo de ser humano, sociedad, verdad, bondad y belleza, que constituyen el canon clásico de occidente. En consecuencia, la escuela no sólo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento, desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social.

Por otra parte, sin necesidad de caer en el extremo de afirmar el relativismo absoluto, la indiferencia ética del "todo vale", ni la identidad incuestionable de las diferentes culturas, parece necesario reconocer que la escuela no puede transmitir ni trabajar dentro de un único marco cultural, un único modelo de pensar sobre la verdad, el bien y la belleza. La cultura occidental que ha orientado y frecuentemente constreñido los planteamientos de la escuela en nuestro ámbito se resquebraja en un mundo de relaciones internacionales, de intercambio de información en tiempo real, de trasiego de personas y grupos humanos. Por ello, los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia.

Como tendremos oportunidad de desarrollar en el capítulo dedicado a la cultura académica y a la caracterización de la enseñanza educativa, la finalidad prioritaria de la escuela debe ser fomentar y cuidar la emergencia del sujeto. Si ya no cabe esperar certezas absolutas ni de las ciencias, ni de las artes, ni de la cultura, ni de la filosofía tanto respecto a los conocimientos como a los valores para ordenar el intercambio humano y la gestión de los asuntos públicos; si las certezas situacionales deben surgir de la búsqueda compartida, de argumentos apoyados en la reflexión personal, en el contraste de pareceres y en la experimentación y evaluación de proyectos democráticamente estimulados y controlados; si la gestión de la vida pública de modo que ampare la libertad individual, garantice la igualdad de oportunidades y proteja las manifestaciones diferenciales y las propuestas minoritarias, ha de ser el resultado del consenso, de la participación democrática, informada y reflexiva de los componentes de la comunidad social; la emergencia y fortalecimiento del **sujeto** se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa. El énfasis no debe, por tanto, situarse ni en la asimilación de la cultura privilegiada, sus conocimientos y sus métodos, ni en la preparación para las exigencias del mundo del trabajo o para el

© Ediciones Morata, S.L

encaje en el proyecto histórico colectivo, sino en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. Toda vez que tal enriquecimiento del sujeto requiere estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios culturales mas diversificados, la reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad.

© Ediciones Morata, S.L

CAPÍTULO II

La cultura social

*"En el preciso momento en que la técnica, a través de la televisión y de los ordenadores, parece capaz de hacer que todos los saberes penetren en todos los hogares, la lógica del consumo destruye la cultura. La palabra persiste pero vaciada de cualquier idea de formación, de abertura al mundo y de cuidado del alma (...) Ya no se trata de convertir a los hombres en sujetos autónomos, sino de satisfacer sus deseos inmediatos, de divertirles al menor coste posible" (*FINKIELKRAUT, *1990, pág. 128).*

Aunque no puede considerarse una cultura única, homogénea, integrada y sin fisuras ni contradicciones, denomino cultura social al conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e interdependencias. Componen la cultura social los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas.

En particular, y siguiendo la línea terminológica de este discurso, la cultura social es la ideología cotidiana que corresponde a las condiciones económicas, políticas y sociales de la postmodernidad. Se diferencia de la cultura crítica porque los significados que en ella se intercambian no han sufrido el contraste público, sistemático, crítico y reflexivo, sino que sus contenidos se difunden y se asimilan por la vía de la seducción, persuasión o imposición. Es la ideología que requiere la condición postmoderna de la sociedad actual y que le sirve de justificación y legitimidad.

Para analizar las características de la cultura social contemporánea, postmoderna, es imprescindible que nos detengamos primero en el análisis de las peculiaridades que definen la condición postmoderna y que en definitiva condicionan la emergencia, difusión y cambio de la red de significados que componen la cultura social.

© Ediciones Morata, S.L

Tres características básicas definen, a mi entender, las condiciones de la sociedad postmoderna: el imperio de las leyes del *libre mercado* como estructura reguladora de los intercambios en la producción, distribución y consumo; su configuración política como *democracias formales*, como estados de derecho constitucionalmente regulados; y por último, la avasalladora *omnipresencia de los medios de comunicación* de masas potenciados por el desarrollo tecnológico de la electrónica y sus aplicaciones telemáticas.

Estas tres características se presentan combinadas de una manera particular en las sociedades llamadas occidentales al final del siglo XX[1] provocando una manera peculiar de vivir, de producir, de consumir y de relacionarse que define los procesos de socialización de los ciudadanos y con respecto a los cuales la educación escolar ha de organizar específicamente su intervención.

1. Economía de libre mercado

Es evidente que, salvo excepciones que se consideran marginales y huellas de un "pasado superado" que se resiste a morir (Cuba, China y algunos países asiáticos), la organización de los intercambios económicos en las sociedades contemporáneas, tanto en la producción como en la distribución y el consumo, se rige por las leyes más o menos difusas y arbitrarias del libre mercado en la versión postfordista y globalizadora del momento actual[2]. Esta organización provoca una serie de efectos y cambios en la estructura social de producción y consumo que brevemente pasamos a considerar.

---

[1] En este sentido es interesante el análisis sobre el pensamiento único que desarrolla RAMONET (1995). Incluye el siguiente decálogo de características: la primacía de lo económico sobre lo político; el monopolio del mercado, cuya mano invisible corrige las asperezas del capitalismo; la hegemonía de los mercados financieros en economía; la competencia como razón íntima de lo que se hace; el libre intercambio sin límites; la mundialización, la división internacional del trabajo que modera las reivindicaciones de los sindicatos y abarata los costes salariales; la liberalización, privatizaciones, etcétera.

[2] Es interesante establecer la distinción entre modelo fordista y modelo toyotista de producción y consumo.

El modelo de desarrollo que subyace al período que sigue a la Segunda Guerra Mundial consiste en lo que LIPIETZ (1986) describe como las tres patas de un trípode. Este modelo se conoce como el modelo fordista del desarrollo.

- Un modelo de proceso de trabajo basado en los principios tayloristas de la gestión científica.
- Un régimen de acumulación donde las relaciones macroeconómicas se basan en la producción de masas y en el consumo de masas.
- Un modo de regulación que implica todos aquellos mecanismos que tratan de ajustar el comportamiento contradictorio y conflictivo de los individuos.

El modelo postfordista o toyotista (HARVEY, 1990; LIPIETZ, 1986; JESSOP, 1990) se basa en la siguiente trilogía: Un régimen global de acumulación del capital basado en el principio de flexibilidad como resultado de la competición intensificada para reducir los mercados; un proceso de trabajo progresivamente más flexible centrado en un trabajo contingente, negociado y esencializado y un nuevo conjunto de conceptos de producción basados en el trabajo de equipo, autogestión y múltiples pero básicas habilidades; y finalmente, modos de regulación que están principalmente gobernados por la ideología del libre mercado, el individualismo y la caridad privada (pags. 37, 38).

© Ediciones Morata, S.L

1.1. De la producción de bienes a la realización de servicios

Es sorprendente el vertiginoso cambio que se ha producido en la estructura de la producción en las últimas tres décadas. La productividad y la competitividad se basan cada vez menos en los recursos primarios y en la producción de bienes básicos, y cada vez más en el conocimiento y en la información que se produce e intercambia como una mercancía progresivamente más valiosa, de tal modo que, como afirma CASTELLS (1994), el trabajo no cualificado y las materias primas dejan de ser estratégicas en la nueva economía. En menos de cincuenta años, en países como España, el eje de la economía se ha trasladado con vertiginosa celeridad de la agricultura y ganadería a la industria y de ella al sector servicios, con las importantes implicaciones que ello supone no sólo para la economía sino para la política, la cultura y el desarrollo individual y relacional de los ciudadanos. La importancia creciente del sector servicios ensalza sobremanera la relevancia de la información y del conocimiento de tal modo que se convierte en el elemento sustantivo de la cultura actual. La cultura como información se convierte a su vez en una mercancía más, de modo que se hace ya difícil la distinción entre producción y consumo así como entre trabajo productivo y no productivo. ECHEVARRÍA en su sugerente e ingenioso libro *Telépolis* (1994) afirma que la nueva ciudad global, telépolis, "se sustenta en una nueva forma de economía, el telepolismo, que convierte los ámbitos privados en públicos y puede transformar el ocio en trabajo y el consumo en producción. El escenario principal de la economía telepolista son las casas" (11) "lo que se ha modificado no son sólo los medios de producción, ni tampoco únicamente el modo de producción (y de consumo) sino la estructura misma de la terna producción/ comercio/consumo" (64). Efectivamente, no sólo se ha modificado la estructura de producción del campo a la ciudad y de la agricultura a la producción simbólica, sino la división tradicional de sectores, de espacios y tiempos reservados a las diferentes actividades. Al mismo tiempo y en el mismo espacio el individuo de la sociedad global puede estar produciendo, comerciando y consumiendo.

1.2. Mundialización de los intercambios

La lógica del libre mercado llevada a sus últimas consecuencias supone inevitablemente la globalización de la economía de modo que se disuelvan las barreras y trabas continentales, nacionales o regionales al libre intercambio de mercancías, capitales y personas. La globalización de los intercambios económicos regidos por el libre mercado indudablemente arrasa no sólo con las barreras artificiales de las fronteras económicas, sino fundamentalmente con las formas de organización política y social de las diferentes comunidades, y muy en particular con las formas de interacción cultural que no se acomoden a las nuevas exigencias y a los nuevos vientos que transportan la buena nueva del mercado mundial. Como señala Vicente VERDÚ (1995) con agudeza no exenta de pesimismo, las consecuencias de la mundialización son que: "las naciones se desarman en fáciles mercados libres, las mercancías y las personas circulan como fotones, las defensas de los débiles se desintegran. La globalización es

© Ediciones Morata, S.L

hoy igual a la canibalización total. Tan pronto como todo sea igual, hayan desaparecido las culturas, las barreras y la foresta, los grandes roturarán el solar mundial con sus bulldozers". En el mismo sentido se pronuncia TOURAINE (1993) al afirmar que la tormenta liberal ha destruido todos los sistemas de control político de la economía y ha obligado a todos los países a someterse a las condiciones de la competencia internacional. Lo grave, a mi entender, es que la globalización de la economía de libre mercado supone la imposición inevitable de un modelo tan cuestionable, por parte de grupos privilegiados de poder económico, sin la participación reflexiva y organizada de los ciudadanos, que se encuentran con un marco económico inevitable, anónimo, foráneo, y todopoderoso, cuyas consecuencias no pueden sino sufrir, aprovechando, en el mejor de los casos, sus posibilidades, grietas y aberturas, o condenarse a la ruina y al aislamiento heroico en caso de enfrentamiento.

No obstante no conviene olvidar, como nos recuerda ESTEFANÍA (1996), que los efectos de la mundialización no son unívocos, sino complejos y contradictorios. "El debate está abierto. Cada vez con más frecuencia se multiplican las reflexiones sobre las secuelas que para el bienestar de los ciudadanos conlleva la globalización. Que la misma está teniendo efectos muy beneficiosos para amplias zonas del planeta en las que, de seguir aisladas, no hubiera fluido nunca la riqueza, lo muestra la realidad; sin esta tendencia a la mundialización de las finanzas y los intercambios no habrían circulado los capitales necesarios para el crecimiento, ya que la endeblez del ahorro interno lo hubiese imposibilitado. España es buen ejemplo de ello". Hay tres amplísimas regiones –que suponen el 50% de la población mundial– que se han incorporado en los últimos años a esa economía global: la mayor parte de Asia –incluidos los mastodontes chino e indio–, un gran trozo de América Latina y bastantes de los países de Europa del Este. Miles de millones de dólares entran y salen de los nuevos mercados y millones de personas se aprovechan de este orden económico. (Para que se sepa de qué estamos hablando: las transacciones financieras diarias equivalen, por ejemplo, a la producción de bienes y servicios de Francia en un año.)

Pero del mismo modo que sería absurdo negar la existencia de lo obvio, es irracional ocultar las derivaciones negativas de la globalización o sus aspectos más inquietantes. Entre ellos las dudas sobre su compatibilidad con la profundización de la democracia, tal y como la conocemos: los gobiernos libremente elegidos se muestran impotentes para reaccionar cuando una enorme masa de miles de millones de dólares se desplaza en su contra y afecta a la normalidad de una nación; no hay reserva de divisas que resista más de quince días seguidos el envite de los mercados. George SOROS (1996), el financiero que sacó en un día a la libra esterlina del sistema monetario europeo, lo ha dicho con una extrema frialdad: "los mercados votan cada día, obligan a los gobiernos a adoptar medidas ciertamente impopulares, pero imprescindibles. Son los mercados los que tienen sentido de Estado". A este respecto puede afirmarse que la globalización está restringiendo seriamente la capacidad de autonomía para tomar decisiones a nivel local, regional y nacional, donde la democracia es más cercana al ciudadano.

Por otra parte, conviene no olvidar que la mundialización no puede confundirse con la búsqueda de la universalidad, no persigue un objetivo civilizatorio, de regulación universal de los principios y normas básicas de convivencia que garanticen el respeto y desarrollo de los derechos humanos en los intercambios

© Ediciones Morata, S.L

generalizados entre individuos, sociedades y culturas. Por el contrario, la búsqueda universal del beneficio económico inmediato supone la generalización de las condiciones sociales más deficitarias. El imperio de la competencia conduce al éxito comercial de aquellas condiciones de trabajo y de vida social menos exigentes, más primitivas, por cuanto su bajo coste implica la reducción importante de los gastos de producción, y su presencia ventajosa en los mercados internacionales. La grave consecuencia de esta política no es solamente la amenaza al estado de bienestar social alcanzado por los países occidentales que protege fundamentalmente a las clases medias y bajas, sino el constante ataque a cualquier proceso de institucionalización de derechos sociales y laborales, en cualquier parte del mundo, por cuanto que formaciones sociales menos protectoras y respetuosas de los mismos se muestran siempre con mayor potencialidad de competencia.

1.3. Flexibilidad y desregulación

Una de las primeras consecuencias, y al mismo tiempo requisito imprescindible, de la mundialización de la economía de libre mercado es la flexibilidad y la desregulación en la organización tanto de la producción como de la distribución y del consumo, con incalculables efectos en la organización de la vida de los individuos y los grupos así como en las exigencias del mercado laboral y en las demandas de formación humana y profesional. La flexibilidad y desregulación de la economía afecta a todos los sectores y dimensiones: a los procesos laborales, a la organización de las empresas, a la diversificación y precarización de los mercados de trabajo, a los marcos y sectores productivos, a la emergencia y disolución de mercados, a la intensificación de innovaciones tecnológicas y organizativas (HARVEY, 1989).

Así, en la organización de las empresas tanto de producción, como de distribución y venta se impone una nueva forma de organización cooperativa, caracterizada por la polivalencia y flexibilidad de las estructuras multipropósito y multitarea. En sustitución del taylorismo y del fordismo que han regulado la organización empresarial en la etapa de producción en masa y que suponían una organización jerarquizada de forma piramidal, donde la creatividad y la inteligencia se concentraban en la cúpula, y el trabajo rutinario y mecánico en la base (TEDESCO, 1995), el toyotismo o "burocracia flexible" y las nuevas formas de organización productiva, agrupadas bajo el concepto de "calidad total" requieren una organización más horizontal y colaborativa, en equipos de trabajo que se responsabilizan de la globalidad de la tarea, desarrollando actividades de diseño, organización y evaluación al mismo tiempo que actividades de ejecución[3]. La organización en equipos

[3] Son clarificadoras, en este sentido, las palabras de TEDESCO (1995) cuando afirma que: "... la producción moderna requiere una distribución diferente de la inteligencia. El taylorismo y el fordismo de la producción en masa requerían una organización del trabajo jerarquizada en forma piramidal, donde la creatividad y la inteligencia se concentraban en la cúpula, mientras que el resto del personal debía ejecutar mecánicamente las instrucciones recibidas. Las nuevas formas de organización productiva necesitan, al contrario, una organización más plana y abierta, con amplios poderes de decisión en las unidades locales y con una inteligencia distribuida más homogéneamente" (pág. 19).

© Ediciones Morata, S.L

de dimensiones manejables y de responsabilidad compartida, además de promover la motivación y el estímulo, incrementando la productividad, al distribuir la inteligencia y la creatividad en la toma de decisiones y en la ejecución de tareas entre todos sus miembros, aprovecha mucho mejor las posibilidades de cada uno y del conjunto, así como la capacidad grupal para acomodarse con agilidad y adecuación a las exigencias cambiantes de mercado, en un escenario tan móvil y diversificado como el actual[4].

La así llamada organización postmoderna, ha renunciado a su tamaño exagerado, a la centralización y control de los procesos y a los límites definidos y homogéneos. Podríamos afirmar que las organizaciones en general, tanto las empresas como las instituciones, están transitando desde la insistencia en el control y centralización de procesos de gestión y producción, al control de objetivos, resultados y valores y a la desregulación, consecuente, de procesos y medios para conseguirlos. Asimilar el actual espíritu empresarial en las instituciones públicas supone también controlar el *timón,* dejando que sean otros los que *remen*.

Parecido fenómeno está ocurriendo con el consumo. El consumo de masas está siendo sustituido en las sociedades avanzadas por un consumo diversificado, calificado como la "ingeniería del valor", es decir, la búsqueda permanente de nuevas envolturas y apariencias externas diversificadas de productos similares para que puedan aparecer con capacidad para satisfacer necesidades distintas. Ahora bien, la distinción y diferenciación en el consumo requeriría, llevado a sus últimas consecuencias, la vuelta a la producción artesanal, algo impensable para las exigencias de la economía que aunque diversificada sigue pretendiendo la globalización y la venta masiva en todos los rincones de la tierra. El objetivo es diversificar superficialmente el producto mediante la intervención inteligente y flexible de los operarios, de modo que puedan introducirse pequeñas variaciones en cada fase del proceso programado y garanticen con ello modificaciones suficientes del producto para una oferta diferenciada y distinguida. Como afirma TORRES (1994, pág. 9): "las nuevas formas de consumo distinguido, la moderna oferta diferenciada y personalizada, las modas que ahora se llaman 'abiertas', fragmentadas y no prescriptivas, susceptibles de asimilarse por los diferentes segmentos de la demanda, son la expresión de que las formas recientes del consumo en nuestras economías promovidas bajo el nuevo régimen de la oferta se adaptan perfectamente a una reciente forma de sociabilidad que no tiene más referencia colectiva que el sí mismo y el cultivo de una individualidad construida a través, nada más, que de ensoñaciones".

La consecuencia inevitable de esta aparente diversificación ilimitada del consumo y de la flexibilidad en el mercado productivo y laboral es la desregulación. El libre mercado no entiende sino de iniciativa privada que se rige por la ley única del beneficio en el intercambio de oferta y demanda. Las instituciones públicas con otros propósitos añadidos, como el garantizar servicios públicos o igualdad de acceso y de oportunidades de todos los ciudadanos, tienen que

[4] Para profundizar en las características de esta nueva forma de organización del trabajo pueden consultarse: ALLEN, J.; BRAHAM, P.; y LEWIS, P. (1992) (Eds.) *Political and Economics Forms of Modernity.* Cambridge Polity Press.; CORIAT, B. (1993) *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa.* Madrid. Siglo XXI.

© Ediciones Morata, S.L

sucumbir al imperio arrasador del beneficio, caiga quien caiga. La desregulación se impone como exigencia del libre mercado, para evitar y eliminar la burocracia como excusa, y como exigencia ineludible de eliminar barreras, restricciones y obstáculos al libre trasiego de la iniciativa privada. Debe advertirse, no obstante, que la descentralización que supone el modelo toyotista es sólo organizativa, como estrategia óptima para afrontar las exigencias de flexibilidad y cambio en los procesos de producción y consumo, al objeto de adaptarse mejor a las necesidades insaciables del mercado diversificado, sin que ello suponga delegación real de autonomía a los ciudadanos en la toma de decisiones. La propiedad y orientación de los sistemas de producción, por el contrario, cada día se concentran más en reducidas fortunas, sociedades e imperios económicos cada vez más poderosos. La propiedad del Estado pasa a manos de pequeños y poderosos grupos de presión y poder. Superar los ciertamente importantes y perversos vicios de la organización burocrática –rutina, pasividad, jerarquía, rigidez, corrupción e ineficacia– no supone necesariamente la desregulación privatizadora, salvo que el objetivo oculto sea el cambio de propiedad y no la agilización de los procesos. No debe olvidarse que el cambio de propiedad no es irrelevante e indiferente, una medida en aras de la eficacia, sino una definitiva toma de posición a favor del capital y en contra de los asalariados y trabajadores, que podrían participar en la gestión pública, pero que se convierten en meros brazos ejecutores, incluso de tareas complejas, flexibles y compartidas, en las empresas privadas.

1.4. Deterioro del estado de bienestar: paro, precariedad y desprotección social

La consecuencia inevitable de esta política de capitalismo mundial, de liberalización ilimitada de los intercambios mundiales regidos por la búsqueda del beneficio económico inmediato, es el deterioro acelerado del denominado estado de bienestar que las políticas socialdemócratas han perseguido siempre, de manera más o menos decidida y consecuente[5]. Las grandes conquistas sociales de los estados democráticos occidentales, que se han propuesto siempre como modelo de civilización: enseñanza pública y gratuita, protección social al desempleo y jubilación, regulación de los intercambios laborales, cobertura sanitaria para toda la población, viviendas asequibles..., se encuentran severamente amenazadas por la política mundial de liberalización de mercados y desregulación de servicios sociales. La justicia social desaparece como objetivo

[5] A este respecto es interesante recordar las tres características que constituyen el estado de bienestar excelentemente sintetizadas por ANGULO (1995). "En primer lugar, encontramos en ellos [los estados de bienestar] una fuerte intervención estatal en la economía, a través de la cual se ha pretendido regular el mercado, para mantener el pleno empleo y una economía activa orientada a la demanda. En segundo lugar, las administraciones de dichos estados han sostenido la provisión pública de servicios universales como sanidad, educación, vivienda, desempleo, pensiones, ayudas familiares y protección social. En tercer lugar, los estados de bienestar han aceptado, también, la obligación pública del sostenimiento de un 'nivel mínimo de vida', diferente a los mecanismos de caridad, como elemento constitutivo de responsabilidad colectiva de todos los ciudadanos y ciudadanas".

© Ediciones Morata, S.L

político, arrasada por la imperiosa necesidad económica de competir en la búsqueda imparable e incuestionable del beneficio[6].

La manifestación más aguda y grave de esta inmisericorde política económica es la desregulación del mercado laboral y el incremento sostenido del paro y de la precarización del empleo en aras de la competencia internacional y en favor del beneficio del capital. El eufemismo de la flexibilidad del mercado laboral no esconde, en definitiva, sino la cruda realidad de la precariedad del empleo y el incremento del paro ya progresivamente no protegido por la cobertura social. En definitiva, es necesario hablar honesta y claramente del incremento de la desigualdad. Por ejemplo en España, en la década de los noventa, ¿puede hablarse de mayor flexibilidad en el mercado laboral que la necesidad de realizar todos los años seis millones de contratos laborales, precarios por tanto, en un país con sólo once millones de trabajadores activos? Como señala acertadamente SOTELO (1994, pág. 11): "curiosamente España, con una protección social inferior a la alemana y con salarios sensiblemente inferiores –casi un 40% menos– tiene una tasa de paro mucho más alta, poniendo en tela de juicio que exista una relación unilateral y exclusiva entre paro y precio del trabajo: muchos otros factores, el principal, la productividad, que se debe a la capacidad tecnológica y organizativa, desempeñarán algún papel".

Del mismo modo, las innovaciones tecnológicas al servicio del libre mercado y del incremento del beneficio del capital, no suponen la liberación de los trabajadores de las tareas más onerosas, ni el incremento generalizado del ocio para la mayoría de la población, sino que se convierte en una negra amenaza a la estabilidad laboral, en un factor inevitable de incremento del paro y de la ansiedad consiguiente. Es curioso y doloroso para la mayoría, comprobar cómo bajo el imperio del libre mercado, en cuyo territorio nunca se pone el sol, el deterioro del estado del bienestar, el incremento de la precariedad laboral y el irresistible aumento del paro, van impunemente acompañados del incremento escandaloso del beneficio de los capitales. Como puede deducirse del informe PETRAS (1996) sobre la situación española: "el supuesto de los economistas liberales de que un funcionamiento favorable del mercado se traduce en mayores niveles de vida y más libertad política es falso. Al menos para la clase trabajadora, la intensificación del mercado crea mayor dependencia familiar, más inseguridad personal, movilidad social descendente y menos autonomía personal. El mercado debilita la sociedad civil y fortalece el poder del Ejecutivo, al tiempo que disminuye el apego de los ciudadanos a las instituciones electorales" (pág. 80). Las políticas monetaristas, de restricción de los gastos sociales, de control de la inflación, desregulación laboral y privatización de servicios, acompañadas del beneficio incontrolable del capital y del aumento de paro, de la precarización del empleo y de la desprotección social de los más desfavorecidos, no pueden justificarse honestamente por las exigencias de la competencia internacional, sino por las exigencias que impone una política económica deter-

[6] Sobre el surgimiento y deterioro del estado del bienestar pueden consultarse los siguientes trabajos: SWAAN, A. DE (1992) *A cargo del Estado*. Barcelona. Pomares-Corredor. ASHFORD, D.E. (1989) *La aparición de los Estados de Bienestar*. Madrid. Ministerio de trabajo y Seguridad Social. GOUGH, I. (1982) *Economía política del estado de bienestar*. Madrid. H.Blume.; MUÑOZ DE BUSTILLO R. (Comp.) (1989) *Crisis y futuro del estado de bienestar*. Madrid. Alianza; OFFE, CI. (1988) *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Madrid. Alianza.

© Ediciones Morata, S.L

minada, ahora mundial, que favorece escandalosamente a los pocos privilegiados que poseen el capital, cada vez más concentrado en pocas manos. Las políticas de redistribución fiscal propias de las tendencias socialdemócratas han sido sustituidas por las políticas monetaristas propias de las tendencias conservadoras y neoliberales, porque el libre juego del mercado capitalista ya no puede mantenerse dentro de unas fronteras restringidas, sino que requiere la apertura ilimitada de nuevos mercados y nuevas estrategias que renueven y garanticen a escala mundial el incremento de su beneficio.

1.5. Incremento de la desigualdad nacional e internacional

La consecuencia más grave y más clarificadora de la lógica del libre mercado y de su actual configuración mundial, es que ha provocado el incremento escandaloso de las diferencias sociales internas y externas. Por ejemplo, como destaca GALBRAITH (1992), en 1980 los principales directores ejecutivos de las trescientas empresas más grandes de EE.UU. tenían ingresos veintinueve veces superiores a los del trabajador industrial medio. Diez años después, los ingresos de esos mismos directivos eran noventa y tres veces mayores. Los extremos se distancian cada vez más en las sociedades occidentales y no digamos en las sociedades en vías de desarrollo. Pero no sólo los extremos, también la amplia banda de clase media está sufriendo en muchos países deterioros y retrocesos importantes en sus niveles de vida, como puede constatarse en economías de desarrollo tan distinto como las europeas y las latinoamericanas.

Pero es que, para mayor abundamiento en el carácter pernicioso del capitalismo mundial de libre mercado, las diferencias entre países ricos y pobres no se reducen, sino que se incrementan de manera también escandalosa. Como ponen de manifiesto los informes mundiales sobre el estado de la pobreza, una cuarta parte de la población mundial vive en la miseria más absoluta y más de mil millones de personas ingresan diariamente menos de un dólar. El veinte por ciento de los países más desarrollados son sesenta y una veces más ricos que el veinte por ciento de los más pobres (TRISTÁN, 1994).

Esta insostenible situación de desigualdad internacional está provocando innumerables efectos perversos dentro de los países subdesarrollados y en las relaciones internacionales. Las emigraciones en masa y a la desesperada, el rebrote del racismo, el desarraigo social y cultural generalizado, el comercio perverso de personas, los enfrentamientos entre culturas, el fortalecimiento de los integrismos, la superexplotación de los recursos naturales de los países más desfavorecidos con los desastres ecológicos consecuentes, el expolio de la economía sumergida y el trabajo y la explotación infantil..., son entre otros los efectos más despreciables pero al parecer inevitables de la desigualdad. Tales comportamientos extremos son los esfuerzos de los países marginales por establecer lo que CASTELLS (1995) denomina "la conexión perversa" a la economía global, especializándose en negocios ilegales: drogas, armas, blanqueo de dinero, tráfico de personas (mujeres para prostituir, bebés para vender, órganos humanos para ser trasplantados, etc.), en la superexplotación de sus recursos naturales o en la defensa irracional de posiciones nacionalistas o fundamentalis-

© Ediciones Morata, S.L

tas extremas como mecanismo de resistencia ante lo que consideran la avalancha imparable de la dominación exterior por medio del mercado.

La extensión mundial de la economía de libre mercado en busca del beneficio del capital, en modo alguno puede considerarse la estrategia adecuada para establecer programas racionales de desarrollo gradual y sostenido, que a partir de las necesidades de cada estructura social permita la consolidación de formas económicas que satisfagan las necesidades de toda la población y el respeto ecológico a las posibilidades de la naturaleza[7]. Más bien al contrario, es la estrategia que provoca el incremento de los desequilibrios humanos y ecológicos y la emergencia de mayores dependencias del capital exterior. No hay prosperidad inocente ni milagros económicos si no es a costa de terceros (PARRA, 1993).

1.6. La especulación financiera como la lógica natural de la economía del mercado

La lógica del beneficio rápido y fácil, que impera en la economía del libre mercado, conduce inexorablemente en sus desarrollos más sofisticados a la primacía de la especulación financiera sobre cualquier otra propuesta o actividad. En el mercado mundial actual no se intercambian objetos fundamentalmente por su valor de uso para satisfacer necesidades, sino por su valor de cambio. Lo que se intercambia es el derecho a utilizar dichos objetos como nuevos instrumentos de intercambio y de poder con mayor valor añadido. Esta lógica del beneficio a ultranza se concreta de forma ejemplar en la economía financiera, donde la primacía de la rentabilidad sobre la productividad pone al descubierto su potencialidad tanto acumuladora como destructiva. El tejido industrial de un país corre seriamente el riesgo de quiebra cuando, a través del intercambio financiero, de la movilidad de capitales y de las prácticas especulativas, se gana mucho más dinero, y de forma mucho más fácil y rápida, que produciendo bienes, artefactos o infraestructuras. Como pone de manifiesto de forma clara y alarmante CASTELLS (1995, pág. 15): "la circulación incontrolada de capital y la capacidad tecnológica para regenerar ganancias infinitamente mayores en movimientos bursátiles que en inversión empresarial están desarticulando la economía mundial, haciéndola imprevisible y, por tanto, desincentivando toda inversión que necesite tiempo para fructificar. Es la cultura del pelotazo informacional".

La primacía de los intereses a corto plazo sobre las empresas o propósitos que requieren un largo período para fructificar, el cálculo del propio interés sobre las necesidades ajenas o comunes, aconseja practicar el oportunismo más especulador, que en el terreno del mercado se reduce a vender en cuanto haya saldo ganador. Es decir, la lógica del mercado llevada a sus últimas e incontrolables consecuencias supone la primacía de la economía financiera

[7] "Es interesante consultar los trabajos, ya clásicos, de Sico MANSHOLT (1975), sobre la idea del crecimiento cero, y el informe del CLUB DE ROMA (1972), fundado por Aurelio Peccei en 1969, sobre *Los límites del crecimiento*, así como el trabajo de MESAROVIC y PESTEL MANKIND (1974) *La humanidad en la encrucijada.*

© Ediciones Morata, S.L

sobre la economía productiva, de la rentabilidad sobre la productividad,[8] del juego errático y especulador sobre las exigencias políticas de una programación en función de las necesidades colectivas.

En consecuencia, cuando la productividad no sólo ya se despega de la definición colectiva de las necesidades y de sus formas de satisfacción, sino que se supedita completamente a las exigencias de la rentabilidad inmediata, provocando que el consumo improductivo a corto plazo se imponga sobre la inversión productiva de largo plazo, no sólo se genera insatisfacción en la población más desfavorecida, sino también incertidumbre en la propia economía y en toda la población en general. Si la mayoría de los agentes toman sus decisiones sólo a corto plazo, el futuro se hace cada vez más imprevisible, reforzándose la circularidad del argumento, al no saber nadie qué va a pasar a medio y largo plazo y recurrir todos al oportunista cálculo inmediato del sálvese quien pueda (GIL CALVO, 1993).

Los movimientos de la economía financiera y especulativa han adquirido un volumen tan importante que, como afirma CASTELLS (1995, 1994), existen buenas razones para pensar que se producirá una ruptura en la difícil relación entre la liberalización de los mercados y la previsibilidad de la vida. La intervención de los bancos centrales de cada país ya no es suficiente para contrarrestar la influencia del desmesurado volumen de movimientos de capitales especuladores, que pueden arruinar la moneda de cualquier país y con ello la política económica decidida democráticamente, y en consecuencia su estructura productiva. Es un proceso sorprendente del capitalismo postmoderno, por el cual el desarrollo a ultranza de la lógica especulativa del mercado, conlleva la destrucción de las instituciones que componen el mismo sistema capitalista: las empresas.

Para detectar esta desvinculación entre la economía productiva y la economía financiera sólo hace falta asomarse a algunos titulares de periódico que se repiten frecuentemente en las páginas de economía. "Fuerte desplome en la Bolsa de Nueva York ante la noticia del buen comportamiento de la recuperación del empleo". Hay un cierto grado de morbosa irracionalidad que conforma la conducta de la economía, o una importante determinación de la misma por razones inconfesables, pues ya no sólo es dudoso que se oriente a la satisfacción de necesidades humanas, sino que incluso parece funcionar al margen de las exigencias del tejido productivo. Parece evidente que nos encontramos ante

[8] A este respecto son interesantes las aclaraciones que desarrolla GIL CALVO (1993) sobre eficacia, eficiencia, rentabilidad y productividad y que se evidencian en los siguientes textos:
"Indudablemente, la economía capitalista está igualmente contaminada por la misma enfermedad de búsqueda improductiva de rentabilidad (pág. 65)... Lester Thurow entiende la rentabilidad como búsqueda de eficiencia (*output* por unidad de coste) y la productividad como búsqueda de eficacia (*output* total) (pág. 66). La supeditación de la productividad, como mero subproducto imprevisto de la búsqueda prioritaria de rentabilidad inmediata, es lo que caracteriza precisamente a cierta economía capitalista que se conviene en llamar liberal o neoliberal (pág. 68)... Por eso puede reconocerse, con Tilly, que si la racionalidad económica significa la búsqueda de eficiencia o rentabilidad (*output* por unidad de coste), la racionalidad política o bélica, irreductible a la anterior, supone sacrificar la eficiencia a la eficacia (*output* total), tratando de lograr no el producto más rentable (como hace el capitalismo de paz) sino la producción más elevada, aunque sea con inferior, mínima o incluso nula rentabilidad. Y es esto último lo que sólo consigue el capitalismo de guerra, el único que siempre antepone la productividad a la rentabilidad.

© Ediciones Morata, S.L

dos fuerzas en inevitable tensión: la necesidad imperiosa del mercado de desregular y arrasar todo control que limite el libre intercambio y la exigencia también imperiosa de control político de la economía si queremos que sirva a las necesidades humanas[9].

Es evidente que en la escuela está presente esta cultura social dominante tanto en los alumnos y sus familias como en los docentes, impregnando decisivamente los intercambios formales e informales que allí se producen, y condicionando sustancialmente lo que realmente esperan y aprenden los alumnos y alumnas. Por ello, es fácil comprender que en la cultura de la escuela triunfa el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a corto plazo, pues son el reflejo de la cultura social en la que viven sus agentes.

2. Política

"Lo que importa no es la unanimidad, sino el discurso. El interés sustantivo común solamente se descubre o se crea en la lucha política democrática y se man-

---

[9] Sirva como síntesis la clara relación de diferencias entre el decálogo neoliberal y el decálogo socialdemócrata que realiza AYUSO, J. (1996) *El País Semanal*, 1023

El decálogo neoliberal.

1. El Estado tiene que limitar su actuación a lo estrictamente imprescindible.
2. Las cuentas del sector público deben estar siempre equilibradas.
3. Eliminar subsidios a empresas, recortar los gastos sociales y reducir al mínimo los gastos corrientes de la Administración.
4. Recorte drástico de los impuestos y cargas sociales de empresas y particulares.
5. Flexibilidad del mercado laboral. Eliminación del salario mínimo.
6. Reformas estructurales por la vía de una mayor flexibilidad del mercado del suelo y una apertura general a la competencia.
7. Políticas microeconómicas de fomento de la inversión privada y políticas activas de empleo.
8. Políticas monetarias basadas en tipos de interés bajos.
9. Política fiscal que incentive la reinversión de beneficios.
10. Modificación del sistema de negociación colectiva (pág. 121).

Los mandamientos socialdemócratas.

1. El Estado tiene que afrontar una seria reestructuración y reducir su déficit público dentro de los márgenes trazados en el Tratado de Maastrich –el 3% del producto interior bruto–, pero nunca a costa de dejar indefensos a los parados y pensionistas.
2. Reducir el coste del factor trabajo, moderando ligeramente la fiscalidad sobre el trabajo.
3. Programa de privatizaciones y mantenimiento de empresas públicas en aquellos sectores de interés nacional.
4. Política de tipos de interés al servicio de un desarrollo sostenido no inflacionario. Control de los mercados financieros para evitar turbulencias especulativas sobre las divisas más débiles.
5. Reforma del mercado laboral, con mayor flexibilidad en la contratación y abaratamiento del despido.
6. Apuesta por la formación profesional que facilite la entrada de jóvenes en el mercado laboral e incentive su contratación por las empresas.
7. Reforma fiscal que abarate la actividad empresarial y facilite la inversión.
8. Modernización del sistema de negociación colectiva, introduciendo elementos que premien la productividad.
9. Buscar yacimientos de empleo en las nuevas actividades derivadas del ocio, la cultura, la educación y las tecnologías avanzadas.
10. La nueva organización económica debe tener en cuenta los logros sociales obtenidos y repartir el trabajo escaso entre la población activa creciente (pág. 122).

© Ediciones Morata, S.L

tiene contestada tanto como compartida. Lejos de ser un enemigo de la democracia, el conflicto –manejado por medios democráticos, con apertura y persuasión– es lo que hace que la democracia funcione, lo que hace que se produzca la revisión mutua de opiniones e intereses" [PITKIN y SHUMER, 1982).

Los drásticos cambios y movimientos en el panorama económico mundial vienen acompañados también de sustanciales modificaciones en el terreno político. Para analizar más detalladamente su significación me detendré en tres aspectos fundamentales: nacionalismo y mundialización, estructura social, y deterioro de la democracia.

2.1. Mundialización y resurgimiento de los nacionalismos

La dimensión global de los intercambios económicos está provocando la pérdida de significación del Estado nacional como instancia única y privilegiada en la toma de decisiones económicas y en consecuencia políticas[10]. Se extiende la idea de que el Estado-nación se ha vuelto obsoleto, es una estructura inadecuada para actuar como unidad eficaz de gestión económica y política, se muestra demasiado pequeño para los grandes problemas de la economía y la política y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida. Las naciones-estados no son lo suficientemente pequeñas para ser locales ni lo suficientemente grandes para ser globales (NEGROPONTE, 1996; BELL, 1996). En su lugar se están formando instancias plurinacionales que pretenden afrontar los retos del mercado mundial con mayores posibilidades de éxito.

Como reacción a esta tendencia globalizadora y a la pérdida de significación internacional de las instancias nacionales asistimos a un fuerte rebrote de las posiciones nacionalistas que parecen buscar desesperadamente la identidad política perdida en el resurgimiento de los atributos religiosos, étnicos y culturales que preservan la identidad popular. Como afirma TEDESCO (1995, pág. 36): "la idea de ciudadanía asociada a la Nación comienza a perder significado. En su reemplazo, sin embargo, no aparece sólo una adhesión a entidades supranacionales, sino también un repliegue sobre el comunitarismo local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política".

Ante esta disyunción infernal entre mundialización homogeneizadora y nacionalismo fundamentalista, la razón política pierde su función mediadora y reguladora de un escenario respetuoso donde puedan dirimirse por medios pacíficos los conflictos y discrepancias en los intercambios humanos. La mundialización como tendencia política no supone sino una subordinación de los asuntos políticos a las exigencias insaciables de la economía de libre mercado. Desaparecido el comunismo culpabilizado por la opinión pública mundial, se impone la extensión generalizada y sin matices de una fórmula homogénea de gobierno neoliberal que dé cobertura legítima a los requerimientos desregula-

[10] Sobre el surgimiento y desarrollo del Estado-nación puede consultarse el excelente trabajo de THOMAS, G.M. y cols. (1987) *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual.* Londres. Sage.

© Ediciones Morata, S.L

dores del mercado. El pensamiento único, lo políticamente correcto, el mercado único, la verdad única de la iniciativa privada, el consenso de los poderosos, la anulación de las diferencias en las formas de gobierno y en los comportamientos culturales, a menos que se trafiquen como mercancías domesticadas... imponen una falsa y pretendidamente anónima homogeneidad que arrasa con las tradiciones y con las diferencias no sólo pasadas, sino con la posibilidad de concebir diferentes alternativas de futuro.

La mundialización política y cultural está imponiendo la denominada cultura de masas, el mínimo común denominador que puede presentarse como mercancía en las transacciones comerciales. La cultura concebida como pura mercancía pierde su identidad sustantiva como manifestación de diferencia de formas de vida, como valor de uso en la satisfacción singular de necesidades, para convertirse en puro valor de cambio. El sincretismo que requiere el libre mercado todo lo trivializa, disolviendo el valor singular de las identidades morales, artísticas, políticas o culturales en simples manifestaciones descontextualizadas que se exhiben en las vitrinas del supermercado mundial.

La reacción lógica, aunque generalmente estéril y peligrosa, de los pueblos y naciones amenazadas por este terremoto globalizador en cuya formación no han participado y que tienen que sufrir como víctimas pasivas, es la recuperación o ensalzamiento de la identidad nacional, cultural o tribal. El fundamentalismo de sus posiciones es solamente un mecanismo de defensa hacia fuera y una poderosa estrategia de dominación autoritaria hacia dentro. Apelando a los más oscuros dominios de la historia colectiva se construyen categorías gregarias, alimentadas de inexplicadas y acríticas reivindicaciones raciales, religiosas, lingüísticas y culturales, que se imponen hacia dentro para asegurar una férrea homogeneidad interior que garantice la fidelidad de sus miembros, al tiempo que se critica la imposición exterior de la homogeneidad colonial y se reivindica cínicamente el derecho a la diferencia nacional o cultural, no individual.

> *"El culto al pueblo implica la rehabilitación de lo irracional, de los instintos inconscientes, de lo telúrico, de la tradición, de los prejuicios ancestrales, que por el mero hecho de estar arraigados son inmunes a la crítica de la razón. Por eso los populistas suelen presentar como modelo de Volkgeist a los pueblos primitivos, cerrados sobre sí mismos, donde la conciencia colectiva parece más real porque el individuo no ha podido desprenderse de la familia, de la tribu, del clan" (*SEBRELI, *1992, pág. 186).*

En todas sus manifestaciones el fundamentalismo ahoga la libertad individual y la diversidad interior, en aras de una identidad cultural que supone el regreso a la indiferenciación de la tribu, la aceptación de jerarquías trascendentales, y la asunción de formulaciones mitológicas utilizadas como instrumentos de poder. Creo que hoy es fácilmente reconocible que el integrismo es un fenómeno mucho más político que religioso, que aparece como reacción a la dominación de la economía globalizadora, allí donde la tradición y la memoria han sido brutalmente borradas en aras de una modernización frustrada y frustrante (SUBIRÓS, 1994; HARGREAVES, 1996).

Como manifestaciones políticas actuales, ambos extremos nos enfrentan a una opción siempre perjudicial y perversa. A la postre ambos imponen la homo-

© Ediciones Morata, S.L

geneidad en su espacio de influencia, mundial, nacional, regional o tribal, y ahogan el desarrollo de la autonomía individual y grupal sobre la que puede construirse el intercambio democrático, la búsqueda compartida de valores y principios de procedimiento que favorezcan un escenario de intercambio respetuoso con las diferencias individuales y grupales. En la condición postmoderna de la vida social actual el reto político es construir el delicado equilibrio entre tres elementos necesarios y discrepantes: la mundialización de los intercambios, la universalidad de los procedimientos que se apoyan en valores concertados y la singularidad y diversidad de las formas individuales (BAUDRILLARD, 1996). Sólo la construcción dinámica y controvertida de este dispositivo complejo permite salir de la diabólica dicotomía mundialización *versus* nacionalismo. La mundialización no puede evitarse y por el contrario puede explotarse racionalmente para favorecer el enriquecimiento y la superación de los localismos empobrecedores. El nacionalismo, en sus múltiples manifestaciones, es una reacción comprensible cuya reivindicación de la diferencia, singularidad y diversidad puede asumirse si supone la extensión de la misma hacia los individuos y hacia las culturas ajenas. La universalidad de los valores, tal como se ha definido anteriormente como la ética de los procedimientos (Rorty, Habermas, Gadamer), es indudablemente el punto de partida de la construcción política de acuerdos provisionales para atender democráticamente los inevitables conflictos de intereses entre individuos, grupos y naciones.

En esta inevitable tensión entre la economía y política internacionalizadas y las convicciones morales y culturales, encerradas en los límites de la comunidad local para preservar y proteger las necesidades emotivas de los individuos, se sitúa el territorio de la política contemporánea de la sociedad postmoderna.

2.2. Fluctuación, apertura y desigualdad en la estructura social

Como es lógico esperar, los cambios sustanciales en la estructura económica y política caminan acompañados de importantes modificaciones en la estructura social, en múltiples direcciones, frecuentemente contradictorias entre sí, que en todo caso definen un marco social de intercambios caracterizado por la movilidad, apertura, precariedad, complejidad, anonimato y desprotección. Hasta tal punto se ha modificado este marco que algunos autores se atreven a hablar abiertamente de disolución postmoderna de la estructura social en un simple agregado de individualidades que se enfrentan como pueden al libre intercambio del mercado (MINC, 1995; BARCELLONA, 1992; GIL CALVO, 1993, 1995).

El estado clásico de bienestar ha ido creando una estructura social apoyada en la extensión generalizada y habitualmente gratuita de los servicios públicos, que asumen responsabilidades de atención y satisfacción de necesidades de la población –educación, sanidad, desempleo, pensiones–, independientemente del nivel particular de renta, lo que se ha denominado: institucionalización de la solidaridad (CORTINA, 1994). Esta estructura social de servicios públicos además de ofrecer amparo y protección a los más desfavorecidos, sirviendo de compensación social de las diferencias de origen y *status*, ha permitido la consolidación de un espacio público de intercambios no directamente condicionado por las

© Ediciones Morata, S.L

exigencias del mercado, donde los individuos y los grupos podían contrastar, criticar y proponer alternativas a los modelos de vida y de relaciones que iban forjando los requerimientos de la esfera económica. El espacio público que abre la extensión y consolidación del estado de bienestar no sólo legitima la peculiar formación política al pretender garantizar la igualdad de oportunidades, sino que también favorece el equilibrio entre tendencias bien dispares, la economía del mercado y las necesidades de todos los individuos de la colectividad.

El recorte y el deterioro actual de las prestaciones sociales atendidas por el estado de bienestar, en virtud de la mundialización de la economía del libre mercado, amenaza la permanencia de los servicios públicos y con ello la protección de los individuos y el equilibrio social anterior. Los ciudadanos corren el riesgo de perder el espacio público de intercambio, satisfacción y contraste, y de verse arrojados como "clientes" a la arena de los intercambios inmisericordes de la oferta y la demanda. El uso sostenido en el lenguaje político y en los responsables de la administración del vocablo "cliente" implica un cambio de mentalidad mucho más trascendente del que podamos imaginar. Si la idea de ciudadano ha estado íntimamente ligada a la democracia y al surgimiento del espacio público, del que históricamente el Estado-nación ha sido su representante, la pérdida de dicho espacio, su disolución, puede cambiar incluso los términos mismos del "contrato social" con y entre los individuos (DARHENDORF, 1993). Podemos estar asistiendo a la transformación de la aceptación de derechos y obligaciones con y de los ciudadanos en razón de su *status* como ciudadanos, a la aceptación de derechos y obligaciones en razón de su acceso al mercado, es decir, a la compra y venta de servicios por quien puede, el cliente con recursos, comprarlos a quien los vende. La transformación es sustancial y de incalculables consecuencias, fácilmente previsible como desastrosas, para quienes no se sitúen adecuadamente en el intercambio mercantil. Los individuos y los grupos sociales desfavorecidos parecen abocados a la exclusión evidente de la nueva estructuración social-mercantil, a la marginación sin retorno.

Por otra parte, también la estructura familiar, que tradicionalmente y con anterioridad al estado moderno del bienestar ha constituido un componente fundamental de la estructura social, ofreciendo, en diferente medida, amparo, satisfacción de necesidades, espacio de comunicación y plataforma de fortalecimiento y despliegue de las posibilidades individuales, ha sufrido y sigue sufriendo transformaciones tan sustanciales que le impiden la recuperación o incluso continuidad de dicha función (GARRIDO MEDINA, 1993; GIL CALVO, 1993 y 1995; TEDESCO, 1995). En las sociedades más desreguladas y más integradas en la economía de libre mercado la movilidad profesional, el ritmo acelerado de los cambios en el sistema de producción y consumo, así como la fluidez y precariedad en los estilos de vida y en el asentamiento de las personas están provocando la desregulación de la misma estructura familiar tanto para la atención de los menores como de los ancianos. La familia tradicional, formada por una pareja casada con niños/as, es hoy la excepción en los EE.UU.: sólo un 25% de las casas encajan en este modelo. Un porcentaje elevadísimo de los hogares son unipersonales, los padres viven separados y los ancianos ya no tienen estructura familiar (CASTELLS, 1994). El problema reside en la dificultad para recomponer los roles tradicionales de atención y cuidado de los más desfavorecidos, o para sustituirlos por figuras o instituciones emergentes. Si, como afirma

© Ediciones Morata, S.L

GIL CALVO (1993), en las sociedades capitalistas postmodernas las redes de solidaridad y los espacios públicos de satisfacción de necesidades desaparecen, y las alteradas y débiles redes de parentesco no pueden recomponer el tejido familiar, parece que la estructura social se disuelve, quedando sólo el individualismo como la única salida estructural en una compleja sociedad de organizaciones anónimas.

Parece evidente que es necesario encontrar nuevas formas de intercambio y nuevos escenarios de interacción. Ahora bien, el incremento permanente y exponencial del flujo de informaciones y de las instancias organizativas, como consecuencia del desarrollo científico y técnico y su aplicación a todos los ámbitos de la vida, suponen un incremento de la complejidad, así como de la fragmentación de las parcelas de entendimiento, de modo que la mayoría de los ámbitos de vida pública (economía, política, cultura, justicia...) permanecen opacos a la mayoría de los individuos. Este incremento de la complejidad y de la fragmentación de la vida social provoca mayores dificultades de comprensión y participación en los ciudadanos, así como menores posibilidades de que surja la colaboración estable entre individuos impersonales que corren aceleradamente en busca de oportunidades fugaces. TOURAINE (1994, pág. 15) pone de manifiesto la relevancia de este terrible dilema entre competitividad y exclusión cuando recuerda que: "en realidad, cuanto más compleja es una sociedad más deprisa evoluciona, menos regulada está por normas estables y, en consecuencia más difícil le resulta mantener su integración y sus equilibrios. (...) la búsqueda de la competitividad es tan indispensable como la lucha contra la exclusión".

La peligrosa tendencia hacia la desregulación institucional, exigida por el vendaval neoliberal, llevada a sus últimas consecuencias, supone la desaparición de la sociedad civil, y la regulación de los intercambios por frías y lejanas normas políticas, económicas o jurídicas, ante las que cada individuo se siente pasivo, anónimo y minúsculo espectador, sin capacidad de iniciativa, sin posibilidades de intervención eficaz, sin oportunidades de encuentros cooperativos, en un clima ambiental minado por la dura competencia entre la mayoría y por la exclusión de las minorías. La consecuencia más preocupante del deterioro e incluso disolución de los espacios e instituciones públicas es el desamparo y desmovilización que provoca, precisamente, en los más desfavorecidos. Quienes se encuentran en el papel de perdedores en el "libre" juego de la dura competencia económica, los que sufren la desigualdad, la discriminación e incluso la exclusión del sistema, sufren de forma añadida los efectos del desamparo y la impotencia de la soledad, la imposibilidad incluso de convertirse junto a otros en un germen de influencia y presión reivindicativa.

De todas formas, aun en el deterioro de las instituciones asistenciales, de los servicios públicos y de los espacios cívicos de encuentro y movilización, nuestra sociedad sigue estratificada en función de las clases, sexo, raza y cultura; sigue dividida en grupos sociales con desigual *status* y poder y, como ha ocurrido en otras condiciones históricas también desfavorables, los grupos que sufren la desigualdad han de buscar vías alternativas y subterfugios más allá de las posibilidades del sistema para defender sus posiciones, derechos y esperanzas. En este sentido, también en la anónima y compleja condición postmoderna parece evidente la necesidad de reconstruir la sociedad civil más allá de los simples intercambios económicos, de la participación electoral cada cuatro

© Ediciones Morata, S.L

años, y de la protección lejana y fría del aparato jurídico, aunque ello suponga resistir y enfrentarse a las tendencias de disolución que promueve la economía neoliberal. Si el estado del bienestar es insostenible por la inevitable ruptura de las fronteras de la economía global será necesario edificar la sociedad del bienestar (CONTRERAS, 1990; SOTELO, 1993).

2.3. Las tribulaciones de la democracia zarandeada por el mercado

Es evidente que la democracia como forma de organización política del estado moderno del bienestar, está sufriendo parecidas consecuencias y transformaciones provocadas por el virulento ataque de la economía neoliberal. Aunque como sistema formal se pretende que sea tan flexible que quepan múltiples formas de organización económica, social y cultural, lo cierto es que ante las sustanciales modificaciones actuales cabe preguntarse si no se estará convirtiendo en un simple esquema de apariencias, no de procedimientos formales apoyados en valores consensuados. De todos modos, como muy acertadamente plantea ANGULO (1995), escribir sobre la democracia conlleva mezclar, de un modo no siempre consciente, la tristeza y la esperanza, la impotencia y la necesidad, la crítica y la autocrítica. Nos bastaría con repasar brevemente algunos diagnósticos del presente, para darnos cuenta de en qué medida la reflexión es aquí un dilema irresoluble entre imposibilidad e imprescindibilidad (JÁUREGUI 1994, pág. 21).

No es fácil, ni parece adecuado, definir en positivo las características de un ideal político o de un conjunto de prácticas como la democracia, precisamente, porque como ideal o como práctica se está construyendo de manera permanente. Es cierto que como mecanismo formal que pretende facilitar el intercambio respetuoso, libre y plural de ideas sobre la gestión pública y la satisfacción de necesidades de los ciudadanos, la democracia no puede identificarse con una única fórmula concreta. Tal y como he abordado el tema en el capítulo de la cultura crítica, parece que la racionalidad de la acción encuentra legitimación si se apoya en una ética procedimental, que sin definir los modelos concretos de organización y actuación política se asienta en valores genéricos que permiten y estimulan el intercambio más respetuoso entre los individuos y culturas para entenderse por medio del dialogo, la argumentación y la experiencia y para respetarse mediante acuerdos. En este sentido sólo podemos avanzar, como hace Habermas, los valores genéricos y principios de procedimiento con sus condiciones correspondientes, que garantizan el inicio del camino. La concreción de dichos procedimientos en formas de vida o en formas de gobierno conduce inevitablemente a la pluralidad y a la discrepancia. No obstante, aunque no podemos establecer el dibujo de la mejor estructura o estrategia democrática, sí podemos, a partir del diálogo, la experiencia y la reflexión, descartar aquellas formas teóricas y prácticas concretas que nos alejan de los valores consensuados y que distorsionan los principios de procedimiento aceptados.

A este respecto parece evidente que las exigencias insaciables de la economía de mercado libre en su dimensión mundial, a favor de la rentabilidad y el

© Ediciones Morata, S.L

beneficio a toda costa, distorsionan los principios democráticos y deterioran las formas de vida privada y pública. No es difícil detectar en la actualidad el sesgo de las prácticas políticas hacia el objetivo supremo de la rentabilidad electoral y el desprecio progresivo de los mecanismos intermedios de información, participación y representatividad que garantizarían la legitimidad y operatividad electoral. Las estrategias y tácticas políticas: recaudación de votos, consolidación de las redes clientelares de influencia, mantenimiento y ampliación de la cuota de mercado político, reforzamiento de los aparatos de partido y autoperpetuación en el poder, no tienen la menor justificación por sí mismas si no contribuyen a facilitar los procedimientos de intercambio y conseguir los objetivos básicos de toda acción política democrática. Según GIL CALVO (1993) estos principios podrían sintetizarse en lo que denomina "efectos funcionales de la productividad política": respuesta a las demandas ciudadanas, representación de todos los intereses, estimulación de la participación cívica, resolución pacífica de conflictos y programación del cambio social a partir del diálogo, respeto a las minorías y adopción y ejecución de las decisiones apoyadas por la mayoría.

Pues bien, parece evidente que también en la actuación política el tornado de la rentabilidad (especulación, seducción o demagogia), está arrasando la productividad (el debate reflexivo e informado para fundamentar la toma de decisiones).

Varios aspectos me parecen especialmente interesantes para comprender esta deriva y distorsión actual, así como el desprestigio creciente de la actividad política: la restricción de la participación política de los ciudadanos a la cita electoral, el monopolio de la representación a través de los partidos políticos que se convierten en grupos cerrados de poder, y la conversión del intercambio político en seducción publicitaria.

La participación política como rito electoral

Para algunos teóricamente y para la gran mayoría en su práctica cotidiana, la democracia se ha reducido a un sistema electoral para la elección de representantes o selección de dirigentes, ya sea una elite (SCHUMPETER, 1968), ya una poliarquía, (DAHL, 1992). Parece evidente que cuando la democracia se reduce a un procedimiento de selección de dirigentes, es muy fácil que la poliarquía se trueque en oligarquía (RUBIO CARRACEDO, 1995), pues, aunque puedan existir cambios en los "representantes", las elites permanecen como esencia de la gobernanza de la nación y del Estado; y permanecen, en realidad, porque proceden de grupos que si bien compiten entre sí, terminan constituyéndose como organizaciones cerradas, selectivas, poco dadas a la apertura pública y constantemente pendientes de las nuevas elecciones, de la legitimidad de los votos robados al adversario, sea con razones, sea con ilusiones retóricas.

Cuando la participación pública y política del ciudadano se reduce exclusivamente a acudir a la cita electoral, la vida democrática de la comunidad se convierte en una pura pantomima, en mera apariencia formal que pretende legitimar el ejercicio del poder por quienes, no importa con qué medios, consiguen la mayoría electoral. Sin información, sin debate, sin intervención en la toma de

© Ediciones Morata, S.L

decisiones, en el desarrollo de las mismas y en su evaluación consiguiente por parte de los grupos sociales, la vida cotidiana de los intercambios políticos se desliza progresiva e inevitablemente a la satisfacción de intereses particulares de los más poderosos y mejor organizados.

Por otra parte, si la democracia merece la pena como sistema político es porque se convierte en un estilo de vida, respetuoso con las diferencias y los derechos ajenos y dialogante en los inevitables conflictos y discrepancias. Este estilo de vida ha de impregnar las interacciones humanas, de modo que la gestión cotidiana de la vida pública vaya construyendo modos de pensar y hacer, instituciones y programas que faciliten los intercambios sociales en plano de igualdad y la expresión libre de la creatividad y diversidad individual y grupal. Parece, no obstante, que esta pretensión democrática es difícilmente compatible con una forma de establecer los intercambios económicos que promueven la competitividad más salvaje entre los individuos en pro de la rentabilidad personal y del propio beneficio.

La participación política en la vida pública cotidiana requiere que la democracia se asiente en la actividad de los ciudadanos organizados: en espacios públicos y en instituciones que deciden democráticamente aspectos importantes de la vida cotidiana, permitiendo el desarrollo de la capacidad autónoma de compartir y decidir; y en asociaciones de reflexión, debate y actuación que presionan para hacerse oír en el concierto político general. A este respecto parecen sugerentes las palabras de MINC (1995): "la tiranía es un régimen donde hay muchas leyes y pocas instituciones; la democracia, un régimen donde hay muchas instituciones y muy pocas leyes" (pág. 265).

Además, la democracia como sistema político se asienta en el convencimiento del carácter relativo y contingente de las formaciones económicas y sociales. No existen patrones naturales que podamos seguir con garantía de éxito. La vida democrática es siempre una empresa tentativa que requiere el contraste de pareceres y experiencias. La construcción de una forma de vida pública que permita la satisfacción de las necesidades y la expresión de las diferencias es una aspiración siempre inconclusa. La experimentación de fórmulas de acción e intercambio entre los individuos y con la naturaleza y la reflexión y el debate público sobre sus consecuencias, implica una dimensión cognitiva y otra valorativa, que se implican mutuamente en una espiral ilimitada de reflexividad (GIDDENS, 1993). Por tanto, sólo la participación ciudadana, amplia y sin restricciones en el espacio y en el tiempo puede garantizar que las decisiones que se vayan adoptando respondan a la voluntad informada de la mayoría.

Por último, la distancia que se produce entre la vida política y la vida social al reducir la participación a la cita electoral, no es ni equidistante ni neutral. Son las capas de ciudadanos más desfavorecidos, que no tienen otros mecanismos de influencia, las que se encuentran más alejadas del poder político y menos favorecidas por sus decisiones cada día más subordinadas a las exigencias de los grupos de poder económico. La desesperanza de los más desfavorecidos provoca su masiva deserción electoral, la llamada apatía natural (DUBIEL, 1994) que en países como EE.UU., sobrepasa la mitad de la población, provocando el sesgo del censo electoral hacia los más satisfechos (GALBRAITH, 1992), que con sus elecciones amplían progresivamente la distancia entre los grupos sociales, así como entre la vida política y la vida social.

© Ediciones Morata, S.L

Representación partidaria y corrupción política

Con independencia de que las diferentes opciones políticas planteen importantes posiciones diferenciadas e incluso contrapuestas con respecto no sólo a la primacía de unos valores sobre otros: igualdad o libertad, sino incluso sobre el modo de concebir la misma vida política y su relación con los ciudadanos representados[11], el propio sistema de representación partidista, en el marco de la economía de libre mercado, está produciendo de manera generalizada la cultura de la rentabilidad. Los partidos desarrollan actitudes y comportamientos que se orientan más a satisfacer sus propios intereses como instituciones de poder, para incrementarlo o mantenerlo a cualquier precio, que a satisfacer los intereses de sus representados o los compromisos de sus programas.

Cuando la representación ciudadana se canaliza a través de instituciones cerradas como los partidos políticos, y éstos se rigen únicamente por el criterio exclusivo de la rentabilidad electoral para mantenerse en el poder, se disuelve todo compromiso de la política con la ética, los fines de la democracia se truecan por los medios, y éstos, convertidos en fines, legitiman cualquier recurso que se demuestre eficaz para ganar la batalla electoral. La corrupción, la especulación, la demagogia, la lucha fratricida, el engaño, o el incumplimiento aparecen legitimados por el bien supremo de ganar las elecciones, conseguir el poder o permanecer en él. Llegados a esta situación puede afirmarse con FLORES D´ARCAIS (1993), que los partidos han sustraído la política al ciudadano, no sólo como participación, sino también como delegación y control. La quiebra entre representantes y representados se amplía de tal manera que aquellos pueden incluso justificar no sólo la desviación del programa electoral, sino su actuación incontrolada o corrupta.

Es a mi entender esta indiferencia ética, este cinismo sin escrúpulos al servicio de la rentabilidad electoral, que domina la cultura política oficial (hay que exceptuar de ella, en principio, sólo a aquellos partidos que la denuncian y ata-

---

[11] Me parece interesante a este respecto la clasificación que realiza BOBBIO (1995) de las posiciones políticas teniendo en cuenta el cruce entre dos variables: la igualdad y la libertad: "Si se me concede que el criterio para distinguir la derecha de la izquierda es la diferente apreciación con respecto a la idea de la igualdad, y que el criterio para distinguir el ala moderada de la extremista, tanto en la derecha como en la izquierda, es la distinta actitud con respecto a la libertad, se puede distribuir esquemáticamene el espectro donde se ubiquen doctrinas y movimientos políticos, en estas cuatro partes:

a) en la extrema izquierda están los movimientos a la vez igualitarios y autoritarios, de los cuales el ejemplo histórico más importante, tanto que se ha convertido en una categoría abstracta susceptible de ser aplicada, y efectivamente aplicada, a períodos y situaciones históricas distintas, es el jacobinismo;

b) en el centro-izquierda, doctrinas y movimientos a la vez igualitarios y libertarios, a los que hoy podríamos aplicar la expresión "socialismo liberal", incluyendo en ella a todos los partidos socialdemócratas, incluso en sus diferentes praxis políticas;

c) en el centro-derecha, doctrinas y movimientos a la vez libertarios y no igualitarios, dentro de los cuales se incluyen los partidos conservadores que se distinguen de las derechas reaccionarias por su fidelidad al método democrático, pero que, con respecto al ideal de la igualdad, se afirman y se detienen en la igualdad frente a la ley, que implica únicamente el deber por parte del juez de aplicar las leyes de una manera imparcial y en la igual libertad que caracteriza lo que he llamado igualitarismo mínimo;

d) en la extrema derecha, doctrinas y movimientos antiliberales y antiigualitarios, sobre los que creo que es superfluo señalar ejemplos históricos bien conocidos como el fascismo y el nazismo (pág. 163).

© Ediciones Morata, S.L

can en su comportamiento hacia fuera y hacia dentro) la principal responsable del desprestigio de la política y de los políticos en los sistemas democráticos y de sus desastrosas consecuencias. Baste recordar, a este respecto, el rosario de acontecimientos y denuncias de corrupción que han acompañado la vida democrática de la mayoría de los gobiernos europeos en la década de los noventa, y en particular en Italia y en España, para comprender el perverso maridaje entre rentabilidad electoral y economía de mercado, al que han sucumbido partidos políticos de distinto signo cuando se han acercado al poder. Cuando en los sistemas democráticos la rentabilidad electoral se impone sobre cualquier otro objetivo, parece confirmarse que en política no hay reglas del juego, el juego acaba con las reglas.

> *"Dramáticas son las palabras de Michel Rocard al renunciar a la dirección del partido socialista francés, en 1994: "Las divisiones reales en pocos casos nacen de las ideas, sino muy a menudo de las ambiciones, nostalgias y segundas intenciones". No menos dramática es la confesión de Mario Vargas Llosa, después de su frustrada campaña para ser presidente de Perú: "La política está hecha casi exclusivamente de maniobras, intrigas, conspiraciones, pactos, paranoias, traiciones y todo tipo de malabarismos" (*FERRER RODRÍGUEZ, *1995, pág. 11).*

Puede que desde siempre la política se haya definido como el arte de lo posible, incluyendo en ello el engaño y la maniobra como procedimientos legítimos para conseguir el propósito del poder. De lo que hemos de ser conscientes no es de que nuestra época sea peor que las anteriores, sino de que la conciencia de la bondad de los mecanismos democráticos como escenario del intercambio libre, igualitario y respetuoso con las diferencias no es compatible con las exigencias, hoy al parecer incuestionables, de la economía de libre mercado que se orienta a la búsqueda desaforada del beneficio y rentabilidad.

Parece evidente, por el contrario, que el escenario democrático y la recuperación de la autonomía del sujeto se requieren y refuerzan mutuamente. Una sociedad no es sólo un sistema de producción, distribución y consumo, es más bien una colectividad que tiene exigencias de integración social para permitir la satisfacción de necesidades y el despliegue de las posibilidades creativas de los sujetos y de los grupos. Como afirma TOURAINE (1993), la democratización es la subjetivación de la vida política, que sólo se alimenta de la transparencia en el intercambio de opiniones e informaciones y en el fortalecimiento de la autonomía individual y colectiva. Si no es posible equilibrar las exigencias económicas (desarrollo, productividad, racionalización) y las sociales (igualdad, justicia, educación, solidaridad) la sociedad se disolverá como comunidad en medio de tensiones probablemente ya no solubles por medios pacíficos.

Intercambio político y seducción publicitaria

Cuando el objetivo primordial de la estrategia política es mantenerse en el poder por medio del éxito electoral, en las sociedades electrónicas postindustriales, la batalla por el dominio de la opinión pública se convierte en el eje central de la tarea política.

© Ediciones Morata, S.L

Los gobernantes y los partidos ya no pueden abandonarse a la cita electoral cuatrienal, sino que tienen que moverse atentos a la evolución de la opinión pública que detectan los sondeos, toda vez que anticipan lo que ocurrirá en la fecha del sondeo electoral. De este modo parece que la democracia parlamentaria se ha transformado en la democracia de la opinión pública, o mejor publicada; una democracia demoscópica (MINC, 1995). Si el núcleo de la estrategia política es la conquista de la opinión pública, la técnica fundamental será la venta publicitaria de la imagen, el marketing político de los hechos, ideas y personas, fundamentalmente a través del medio más poderoso y omnipresente: la televisión.

Hasta tal punto llega la mediación publicitaria de la propaganda política que parece no existir más realidad, más política, más líderes, que los que aparecen en la pantalla. La televisión tiene la misión de definir la realidad y crear consenso en torno a ella. La gente, por lo general ya no hace política, la escucha. Para el político y para el cliente convertido en espectador, los medios de comunicación de masas han facilitado enormemente la comunicación y simplificado los encuentros (ROSSANDA, 1994). El problema vuelve a aparecer de nuevo reforzando la exclusión de los desfavorecidos, pues sus posibilidades de acceso a los costosos medios de comunicación de masas se consiguen tan sólo a través de la protesta y el conflicto.

Las ideas, actitudes, estrategias y técnicas que se valoran en la democracia demoscópica son las que tienen éxito en la comunicación audiovisual, que como veremos en el capítulo siguiente tienen que ver más con la seducción que con la convicción, con las emociones que con la reflexión, con las pasiones y sentimientos que con el análisis, con el discurso unilateral y construido oportunistamente para cada ocasión y audiencia, que con el debate y diálogo sobre los valores y principios del programa, con la imagen física, la expresión lingüística y la apariencia contextual que con los contenidos de los mensajes. El objetivo fundamental no es convencer a la audiencia con argumentaciones sino seducirla con la puesta en escena y con el carisma personal. El envoltorio de los mensajes es más importante que el contenido real de los mismos y sus consecuencias reales; el simulacro sustituye a la realidad.

> *"Berlusconi es un producto típico de la democracia demoscópica. (...) A su manera, la opinión pública se ha convertido en un fenómeno omnipresente y totalitario. Una especie de presión inmensa de la mentalidad de todos sobre la inteligencia de cada cual. (...) El individuo está dispuesto a reconocer que está equivocado, cuando la mayoría lo afirma. (...) La opinión pública es la única guía que le queda a la razón individual en los pueblos democráticos y tiene un peso enorme en la conciencia de cada individuo" (MINC, 1995, pág. 113).*

La democracia se encuentra inevitablemente transformada con la aparición y desarrollo de los poderosos medios de comunicación y su influencia decisiva en la formación de la conciencia política de los ciudadanos[12]. La potencia de la opinión publicada al servicio de los intereses de la rentabilidad ilimitada del libre

[12] Un ejemplo cercano y reciente es la escandalosa pelea política y económica en España entre las plataformas digitales y los partidos mayoritarios.

© Ediciones Morata, S.L

mercado es una conjunción diabólica, por cuanto no sólo transforma los objetivos, sino que modifica al mismo tiempo la forma como los individuos los asumen e interiorizan. La realidad ya no se impone brutalmente, represivamente, ni siquiera por la fuerza de los hechos ante la que los ciudadanos se sienten impotentes y abandonan; el aspecto más original y peligroso es que a través de la manipulación publicitaria las imposiciones políticas pueden aparecer como deseos propios o compartidos. Al mismo tiempo, conviene resaltar que este matrimonio no es natural e indisoluble, y que la sociedad puede utilizar la enorme potencialidad comunicativa y expresiva de los medios de manera bien diferente, para facilitar la transferencia, la información, estimular el debate y potenciar la descentración e independencia intelectual.

Esta condición tan decisiva de los tiempos postmodernos obliga a todos, y especialmente a quienes tenemos responsabilidades educativas o políticas, a repensar el sentido y el modo de nuestro quehacer, que, sin duda, se encuentra inevitablemente mediado por la omnipresente influencia de la opinión publicada en la formación del pensamiento, sentimientos y actitudes de los individuos. Por otra parte, el deterioro de la democracia es tan preocupante por el carácter frágil de las conquistas de la humanidad en el terreno de la convivencia respetuosa. Conviene recordar las palabras de VARGAS LLOSA (1997) al analizar los conflictos armados en el corazón de Europa: "Igual que la ex Yugoslavia, la crisis de Albania demuestra que, así como es largo y costoso acceder a la civilización, el retroceso a la barbarie es facilísimo, un riesgo contra el cual no hay antídoto definitivo... Tal vez deba decirse lo mismo de la democracia, ese sistema que, con todos sus defectos, es el que se defiende mejor contra la brutalidad y el que resiste más tiempo las periódicas tentaciones del retorno a la barbarie que aquejan a todas las naciones".

3. Revolución electrónica, información y opinión pública

> Los críticos culturales la han llamado la "sociedad espectáculo", "el reino de los impostores", "el mundo de los pseudo eventos", y "la cultura del simulacro", un telón de fondo cultural de valores simulados, de copias sin originales, de cuerpos sin órganos (MCLAREN, 1992, pág. 79).

Mención especial merece en este análisis el *abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas*. La revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en definitiva un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos, intereses, modos de pensar y sentir, una forma de vida presidida por los intercambios a distancia, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales. Cada individuo, a través de la pequeña pantalla puede ponerse en comunicación, recorriendo las famosas *autopistas de la información*, con los lugares más recónditos, las culturas más exóticas y distantes, las mercancías más extrañas, los objetos menos usuales en su medio cercano, las ideas y creaciones intelectuales más

© Ediciones Morata, S.L

diferentes y novedosas. Se abre un mundo insospechado de intercambios por la inmediatez en la transmisión de informaciones. El hombre puede habitar ya en la aldea global (ECHEVERRÍA, 1994). Un aspecto decisivo en esta nueva configuración ciudadana es que los intercambios cara a cara, propios del ámbito público de las sociedades clásicas, se sustituyen de modo importante por los intercambios mediatizados por los medios electrónicos. Los medios de comunicación, y en particular el medio televisivo, constituyen el esqueleto de la nueva sociedad. Todo lo que tiene alguna relevancia ha de ocurrir en la televisión, ante la contemplación pasiva de la mayoría de los ciudadanos. El habitante de la aldea global disfruta la posibilidad de tener el mercado, el cine, el teatro, el espectáculo, el gobierno, la iglesia, el arte, el sexo, la información, la ciencia en casa. ¿Para qué necesitará salir a la calle? (ECHEVERRÍA, 1994, CHOMSKY y RAMONET, 1995.)

Por otra parte, el intercambio cultural de ideas, costumbres, hábitos, sentimientos que facilita la red universal de comunicación provoca la relativización de las tradiciones locales, con sus instituciones y valores, así como el mestizaje físico, moral e intelectual. La riqueza y diversidad de ofertas y planteamientos culturales que caracteriza la sociedad postmoderna a la vez que puede liberar al individuo de las imposiciones locales desemboca, al menos durante un período importante de tiempo, en la incertidumbre y la inseguridad de los ciudadanos, que han perdido sus anclajes tradicionales sin alumbrar por el momento las nuevas pautas de identidad individual y colectiva. Como afirma Innis (en TEDESCO, 1995, pág. 21), los cambios en las tecnologías de la comunicación tienen, invariablemente, tres clases de efectos: alteran la estructura de intereses (las cosas en las cuales pensamos), cambian el carácter de los símbolos (las cosas con las cuales pensamos) y modifican la naturaleza de la comunidad (el área en la cual se desarrollan los pensamientos). La importancia decisiva de esta nueva configuración mediática de los intercambios humanos nos obliga a detectar sus influjos en la vida pública, política o social, y en el desarrollo individual.

3.1. Opinión pública y estructuración social

En la vida pública parece evidente que la mediación y transformación de los acontecimientos y procesos de información y participación política, se desarrolla casi exclusivamente a través de los medios de comunicación de masas. El verdadero y eficaz intercambio político, aquel que provoca los efectos deseados, se encuentra mediatizado por quienes conforman la opinión pública mediante la construcción de la opinión publicada.

Los medios de comunicación de masas han adquirido una nueva dimensión con la revolución electrónica, capaz de transportar la información en forma de imágenes y en tiempo real a todos los rincones de la tierra. La comunicación y la tecnología han comprimido el espacio y el tiempo de manera tal que se transforma y acelera el ritmo del cambio en el mundo que queremos conocer y en los medios que utilizamos para conocerlo. Lo cual, al mismo tiempo, amenaza la estabilidad y consistencia de nuestro conocimiento al convertirlo en más provisional, frágil y parcial (HARGREAVES, 1996). Este salto cualitativo, vinculado a la

© Ediciones Morata, S.L

economía de mercado, supone una transformación sustancial e inédita de los modos de intercambio económico, político, social y cultural, cuyas posibilidades y consecuencias comenzamos sólo a vislumbrar. Instantaneidad, espectacularización, fragmentación, simplificación, mundialización y mercantilización son los principales sellos de una información estructuralmente incapaz de distinguir la verdad de la mentira (CHOMSKY, 1995). Veamos más detenidamente algunas de sus características más relevantes para nuestro análisis.

– *Apertura, saturación informativa y desprotección ciudadana.* Una de las primeras consecuencias que cabe destacar es la apertura de los individuos y de los grupos humanos al intercambio ilimitado de información, la ruptura del localismo, y el distanciamiento del entorno inmediato. Es evidente que la facilidad de decodificación de la comunicación audiovisual, que ni siquiera requiere de la técnica lectora del lenguaje escrito y articulado, ha permitido que los individuos humanos, no importa en qué rincón aislado del planeta se encuentren, puedan acceder a informaciones y productos culturales procedentes de las culturas más lejanas y de las experiencias más extrañas. Es necesario reconocer, por tanto, la extraordinaria potencialidad instructiva e incluso formadora que ofrece la revolución electrónica al permitir la comunicación intercultural y provocar el descentramiento de los individuos y de los grupos de sus propios y limitados contextos. No obstante, al servicio de la economía del mercado, los intercambios de información, se rigen por intereses y objetivos bien distintos a los formativos, se convierten en transacciones comerciales, con la finalidad principal de producir beneficio, saturando al consumidor con informaciones seductoras y poco formativas.

La saturación de información produce dos efectos en apariencia paradójicos, pero en realidad convergentes: la sobreinformación y la desinformación. El individuo no puede procesar la cantidad de información que recibe y en consecuencia se llena de "ruidos", de elementos aislados, más o menos sobresalientes, que no puede integrar en esquemas de pensamiento para comprender mejor la realidad y su actuación sobre ella. Pero como al mismo tiempo debe afrontar un contexto cada día más complejo como consecuencia de este incremento de información circulante, es fácil comprender su tendencia a sumergirse en la perplejidad y a dejarse seducir por lo que aun no comprendiendo se le presenta como atractivo.

Como afirma GIL CALVO (1995), la saturación informativa produce el incremento de la incertidumbre, la multiplicación de la aleatoriedad y el aumento de la improbabilidad para los individuos y los grupos humanos. Cualquier cosa puede ocurrir, porque la complejidad de un contexto incomprensible para el sujeto se convierte en imprevisible. Es el triunfo del azar sobre la necesidad, si consideramos "el azar como aquella falta de causalidad que impide poder predecir por anticipado la futura ocurrencia de un suceso determinado" (pág. 99).

En consecuencia, el incremento de información, convertido en saturación incomprensible, más que abrir posibilidades alternativas al desarrollo individual y a las decisiones más autónomas e informadas, puede sumergir a los sujetos en la incertidumbre y provocarles la ansiedad de la desprotección. Una gran proporción de ciudadanos se abre a un mundo complejo que no entienden y que ya no pueden explicar con los patrones del contexto local, que tan útiles les

© Ediciones Morata, S.L.

han sido en el pasado. Al no disponer de criterios propios de actuación en el nuevo e inabarcable escenario, son fácil pasto de la manipulación y seducción publicitaria. En consecuencia, puede afirmarse que la televisión ha cambiado la naturaleza de la opinión política, que ha dejado de ser una opinión basada en la evaluación intelectual de las proposiciones para convertirse en una respuesta intuitiva y emocional a la presentación de imágenes (TEDESCO, 1995).

Por otra parte, y como consecuencia del incremento espectacular de las transacciones comerciales y de la consecuente movilidad de los ciudadanos en el amplio territorio del libre mercado mundial, han ido apareciendo y multiplicándose espacios y tiempos dedicados a facilitar la magnitud de aquellas transacciones y transiciones. Los denominados espacios muertos o no lugares, MAC AUGER (1994): bancos, aeropuertos, estaciones, supermercados... son espacios nuevos, donde se desarrolla gran parte del tiempo vital de los ciudadanos, sin valor en sí mismos, con una única función instrumental: servir de tiempos o zonas de paso. Todos estos espacios en los que el individuo ocupa gran parte de su tiempo se configuran, de forma cada vez más evidente, como medios hipertrofiados al servicio de finalidades frecuentemente raquíticas. El incremento de su importancia es tal en la vida del ciudadano postmoderno que será necesario indagar la influencia de su fría y anónima funcionalidad en la formación de hábitos y en la mediación de interacciones sociales. El anonimato, aislamiento, indiferencia, indeterminación, imprevisibilidad, multiplicación de posibilidades de interacción, y la apertura a la pluralidad son las características básicas que pueden identificar la naturaleza de estos espacios y tiempos.

– *Información, publicidad y propaganda.* Al servicio de la economía de mercado, que domina, por supuesto, los medios de comunicación de masas, la información se convierte en publicidad comercial y en propaganda política. En el territorio del consumo es evidente que la información se transmuta imperceptiblemente en placentera y seductora publicidad. Su objetivo indiscutible es la persuasión a cualquier precio y por cualquier medio, y su lógica parece tan obvia y aplastante que nadie la discute. Parece tan evidente la naturaleza seductora y manipuladora del marketing comercial, que un procedimiento descriptivo y analítico del producto, sus posibilidades y sus consecuencias, sería una estrategia inadecuada y estéril desde el punto de vista comercial, por producir aburrimiento emotivo y desapego racional.

Del mismo modo, cuando la política se reduce a un intercambio mercantil, y la participación ciudadana se restringe a la selección de los dirigentes en el rito electoral, la publicidad, el marketing y las técnicas de venta, independientemente de su valor ético, se convierten en el modelo de discurso político. En la sociedad de la información electrónica la batalla política se sitúa en el terreno de la opinión pública ante la pequeña pantalla. El objetivo político fundamental es persuadir y seducir a la opinión pública mediante el manejo publicitario de la opinión publicada. El intercambio político se reduce a la transmisión unilateral de mensajes, fundamentalmente a través de la pantalla televisiva. Ésta es la opinión publicada que conviene dominar, para conquistar el favor de las masas. La demagogia, el engaño, la seducción carismática, el dominio de las cámaras y de las técnicas de marketing son más fundamentales que el contenido de los mensajes que se transmiten. El caso de Berlusconi en Italia representa el para-

© Ediciones Morata, S.L

digma más claro de un fenómeno extendido en todas las democracias occidentales. En opinión de Paul VIRILO (1994), Berlusconi representa el primer profeta del desastre, la liquidación de lo político, el comienzo de la tiranía informática y la gestión publicitaria del espacio social. La perversión no se encuentra, por supuesto, en las facilidades que ofrece la información electrónica, sino en su utilización al servicio exclusivo de la rentabilidad electoral o comercial. No obstante, hemos de entender que los intercambios políticos se sitúan en un nuevo nivel al asentarse y desenvolverse por medio de la comunicación audiovisual.

– *El carácter espectacular y trivial como exigencia del mercado.* Al servicio de la rentabilidad económica o política, cada día es más evidente que el componente privilegiado de la comunicación audiovisual en general y de la televisión en particular, en cualquiera de sus manifestaciones y programas, es la publicidad. Lo propio de la televisión actual es vender alguna cosa: ideas, valores o productos, y en consecuencia venderse constantemente a sí misma para conseguir el máximo de audiencia. Todo forma parte del gran ritual consumista. La única coherencia del medio es su lógica comercial. Se venden los objetos, las ideas, las experiencias, las esperanzas y hasta las alegrías y dolores.

La instantaneidad y verosimilitud de la información audiovisual unida a la tendencia mercantilista instalada en la sociedad y en los medios de comunicación de masas, está haciendo irrespirable con demasiada frecuencia el aire de la comunicación televisiva. Como afirma de manera tan sentida Rosa MONTERO (1993): "la pantalla, con la vida privada ajena descompuesta en retazos de dolor, diversión, trivialidad o tragedia, invade nuestro espacio privado hasta provocar el aturdimiento de este paroxismo de impudicia en que vivimos, en el que todo se compra y todo se vende, los dolores más secretos, las emociones más íntimas; todo se airea y se vocifera, todo se convierte en sucedáneo".

Siguiendo el excelente análisis de FERRES (1994), conviene recordar que las exigencias del mercado, la tiranía de las cuotas de audiencia y los requisitos de la publicidad convierten cada vez más a la televisión comercial en un medio trivial, vacío, dominado por el espectáculo, por la primacía de las formas sobre el contenido, de la sintaxis sobre la semántica, del continente sobre el contenido, de las sensaciones sobre la reflexión. Todo se subordina al efecto sorpresa, espectacular, emotivo, que engancha a los espectadores independientemente de la fuerza de los argumentos, de la lógica de la razón. La lógica del espectáculo, de la publicidad, del mercado, va invadiendo todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos, la producción, el trabajo, el consumo, la política y hasta el mundo de sus relaciones sentimentales. Como afirma GONZÁLEZ REQUENA (1994): "lo más peligroso de la televisión contemporánea no estriba en su capacidad de difundir cierta ideología que debería ser desenmascarada. Por el contrario, lo que la hace extraordinariamente inquietante es su radical vacío semántico, su vacío de ideología" (pág. 11). A este respecto se pronuncia MARINA (1992), y matiza la afirmación anterior al advertir que nuestra época se llama la edad del vacío de manera notoriamente impropia, porque todo está lleno aunque esté devaluado. La saturación de información provoca desinformación y sinsentido, aunque ocupe todo el espacio vital del individuo.

– *Información audiovisual y participación política.* Dos factores, relacionados con la comunicación electrónica, se confabulan para reforzar la pasividad políti-

© Ediciones Morata, S.L

ca de los ciudadanos de la aldea global: la construcción televisiva de la realidad y la dirección unilateral del intercambio.

En primer lugar, el poderoso influjo de la comunicación audiovisual que parece reflejar, más que representar, la realidad en el mismo momento en que se produce, y a través de un código no abstracto, sino figurativo, conduce a la aceptación de que la auténtica realidad es la que se nos presenta en la pantalla. El simulacro puede sustituir exitosamente a la realidad (Baudrillard, Hargreaves, Lomas, Chomsky). Pero además, como la televisión por su poder seductor, su extensión universal y su facilidad comunicativa es el único medio de acceso generalizado, la realidad que a través de ella se trasmite se convierte no sólo en la auténtica realidad, sino en la única realidad. Hasta tal punto es así, que los políticos desconsideran y desprecian cualquier otro medio de contacto e intercambio a menos que pueda transmitirse por televisión. Incluso en los debates parlamentarios televisados, se subordina el mismo propósito del debate interno a los efectos de que pueda tener la comunicación en la amplia masa que asiste como telespectadora fuera del parlamento. Como acertadamente nos recuerdan CHOMSKY y RAMONET (1995, pág. 88), "la televisión construye la actualidad, provoca el choque emocional y condena prácticamente a los hechos huérfanos de imágenes al silencio y la indiferencia. Poco a poco se establece en las mentes la idea de que la importancia de los acontecimientos es proporcional a su riqueza en imágenes".

En el mismo sentido cabe citar la proposición de Eliseo VERON (1983) de que los medios informativos constituyen el espacio donde las sociedades industriales producen nuestra sociedad, nuestra representación de lo real, nuestra realidad. Hablar de la construcción de la realidad es esencialmente hablar de cómo la realidad nace como resultado de la formalización de lo real que en cuanto tal es informe, opaco, ininteligible. Es más, la construcción social de la realidad que se pone de manifiesto en las representaciones subjetivas transmitidas por los medios de comunicación refleja *los mensajes de los sujetos*, sus ideas, intenciones y deseos. Es decir, los signos, además de transmitir significados, a diferencia de las máquinas que no mienten ni sesgan porque no desean, transportan sentido en la medida en que el sujeto, y sus deseos e intereses, se encuentran inscritos de manera más o menos explícita en los mensajes del discurso.

En segundo lugar, la comunicación a través de la televisión, con independencia de los minoritarios y poco utilizados programas interactivos, es claramente una comunicación unidireccional, de arriba abajo, en la que el espectador no juega sino el simple papel de receptor. El desarrollo de debates y contraste de pareceres se convierte en pura simulación cuando la selección de los participantes es tendenciosa y pretende representar a la globalidad, y cuando se distancia de los intereses, interpretaciones y códigos usuales de los espectadores. En todo caso, es un debate externo, en el que el telespectador no interviene sino de forma virtual, y sobre el que no tiene oportunidad alguna de influir y orientar. Privado de su capacidad de influencia sobre la comunicación televisiva, el usuario poco a poco va formando sus opiniones con los retazos políticos que reiteradamente bombardean su percepción y que armonizan con los estilos de vida que como modelos también le transmiten los medios de masas, como el estereotipo dominante, al que debe conformar su paso y su opinión para sen-

© Ediciones Morata, S.L

tirse protegido por la conciencia colectiva del grupo invisible que se forma en torno a la pantalla.

Los problemas que transmiten las imágenes son lejanos e inabarcables desde las posibilidades de acción del individuo y, sin embargo, parecen ofrecer la auténtica y única realidad. La comunicación unilateral impide el diálogo creador y conforma opinión por la claridad y reiteración de las interpretaciones que transporta. Difícilmente puede imaginarse un más adecuado caldo de cultivo para la complacencia y la pasividad ciudadana y para la manipulación silenciosa, lenta y eficaz de su pensamiento y conducta. La gente no hace ya política, la escucha (ROSSANDA, 1994). Ahora bien, la información que provoca el enriquecimiento de los procesos de interpretación y los proyectos de intervención ciudadana, no puede confundirse nunca con la recepción pasiva de imágenes seleccionadas desde fuera y que forman parte de un discurso con una clara intencionalidad persuasiva. La información formadora requiere búsqueda activa y contraste continuo, debate cercano, elaboración personal y experimentación de alternativas. Es decir, una actitud propositiva abierta a las interpretaciones ajenas, y comprometida activamente con las propias aun siendo conscientes de su parcialidad y provisionalidad. Como afirman CHOMSKY y RAMONET (1995, pág. 91) "querer informarse sin esfuerzo es una ilusión que tiene que ver con el mito publicitario más que con la movilización cívica. Informarse cansa y a este precio el ciudadano adquiere el derecho de participar inteligentemente en la vida democrática".

Así pues, en el ámbito de la estructura social y de la gestión política, la extensión de la información electrónica en los medios de comunicación de masas ha modificado sustancialmente los procesos de génesis y difusión de la información, creación y crítica cultural, participación ciudadana, actividad política, representación democrática y gestión pública. Como veremos a continuación, tan sustanciales transformaciones se reflejan en la construcción de la personalidad de los individuos a través de sus peculiares procesos de socialización.

3.2. El influjo de los medios en la socialización de los ciudadanos

Será necesario descender ahora al nivel individual y detectar los efectos novedosos en el desarrollo del psiquismo de las nuevas generaciones provocados por su exposición a una forma de vivir y relacionarse mediada abrumadoramente por la televisión y los medios de comunicación electrónica (videojuegos, ordenador y autopistas de la información). Tanto por el volumen de tiempo que dedican los ciudadanos a contemplar la televisión como por la calidad e intensidad de su poder de sugestión y fascinación, la mayoría de los investigadores concluyen que la televisión condiciona la organización del espacio, del tiempo, de las relaciones intersubjetivas, la naturaleza de los contenidos de la vida psíquica así como de los instrumentos y códigos de percepción, expresión e intercambio de los individuos y de la colectividad.

En España se calcula que un alumno de EGB pasa en el aula unas 900 horas, y 1.000 ante el televisor. En EE.UU. un niño normal en el período que va

© Ediciones Morata, S.L

desde la escuela elemental hasta acabar el bachillerato habrá asistido a unas 11.000 horas de clase y habrá estado unas 25.000 ante el televisor. En los hogares de EE.UU. el televisor permanece encendido como promedio unas 7 horas diarias. (ERAUSQUIN, 1990). Puede afirmarse, en principio, que la televisión se ha convertido en el marco, en el escenario que preside la mayoría de los acontecimientos del individuo y de la colectividad. Los ciudadanos vivimos sumergidos en una especie de iconosfera, una tupida, compleja, sutil y fascinante red de imágenes y sonidos que se han convertido en instrumento privilegiado de formación de las conciencias, de transmisión de ideologías y valores (FERRÉS, 1994; LOMAS, 1994).

Como ya planteaba MACLUHAN (1987) una aproximación rigurosa a los medios de comunicación de masas y en particular a la televisión no puede hacerse sin un análisis en profundidad de los efectos que genera el medio como singularidad mediática, al margen de los contenidos que vehicula. Todo medio de comunicación ejerce efectos sociales y psicológicos sobre su audiencia, produciendo determinadas relaciones sociales y particulares formas de pensamiento, sentimiento y conducta independientes, en parte, del contenido que transmiten. Pues bien, para la mayoría de los especialistas los efectos de la televisión son, en buena medida, el resultado de la relación que los espectadores establecen con este medio, de la interacción que se produce entre él y los espectadores en un contexto dado, más que de los contenidos y mensajes que transmite.

Prescindiendo en principio de las posturas antagónicas entre apocalípticos e integrados, entre defensores a ultranza y detractores empedernidos vamos a detenernos en el análisis de los influjos más decisivos que genera la televisión partiendo del principio de que la comprensión del medio debe realizarse desde la complejidad y no desde la simplificación o el maniqueismo. Entre las tendencias más destacadas que encontramos en el proceso de socialización inducido por la TV y los medios de comunicación de masas, y siguiendo el análisis de MELERO (1994), vamos a destacar las siguientes[13].

– *El mito de la objetividad y la manipulación inadvertida.* Las características de la representación audiovisual de la realidad, propia del medio televisivo, apoyada fundamentalmente en estímulos visuales y auditivos, fáciles de reconocer y descodificar confieren al medio un sentido de realidad, de obviedad, de inmediatez y de objetividad que induce la asimilación acrítica e irreflexiva de los contenidos. No es fácil para cualquier telespectador, fascinado por la riqueza gratificante del caudal de sensaciones que recibe del televisor, descubrir y constatar que la representación que se le ofrece es una construcción subjetiva, es un discurso construido a partir de la asociación singular de fragmentos de la realidad intencionadamente elegidos, presentados, secuenciados e integrados en función de intereses subjetivos frecuentemente no explicitados. En realidad, la cámara es siempre subjetiva, porque responde a la mirada particular de quien mira, selecciona y organiza la comunicación. Como afirma FERRÉS (1994) aparentemente en la imagen televisiva no hay mediación ni discurso, porque no hay

[13] Un análisis más detallado de estos aspectos puede encontrarse en FERRÉS (1994) y en MELERO ZABAL (1994).

© Ediciones Morata, S.L

signos sino realidades. Esta ilusión de verosimilitud incrementa, pues, la impresión de que la televisión es una tecnología neutra, transparente, que se limita a reproducir la realidad tal como es. Se establece la engañosa ilusión de que ver es comprender. Y si ya en el ámbito de las ciencias naturales el empirismo ha sido abandonado por el convencimiento general de que las apariencias engañan y que la tierra es redonda o gira alrededor del sol a pesar de las impresiones sensoriales en contrario, no digamos ya en ciencias sociales, cuando no observamos un fenómeno natural, sino una construcción social contingente, histórica y cambiante, con unos intereses e intenciones peculiares, entre los cuales frecuentemente se encuentra el de simular, engañar, seducir y controlar al observador o espectador, como en el caso de la publicidad comercial o la propaganda política.

– La génesis y difusión de estereotipos como herramientas de conocimiento. Otro de los efectos importantes que se derivan del medio televisivo para la configuración del conocimiento y las actitudes de los individuos es la proliferación del uso de estereotipos para traducir la compleja y cambiante realidad en categorías simples y manejables. Los estereotipos que genera y difunde el discurso audiovisual de la televisión son prioritariamente de índole sensorial, intuitivo y emocional por lo que se crean y se mantienen independientemente de su fundamento racional. Son más bien deudores una vez más de la hegemonía de las apariencias, de los condicionamientos culturales derivados siempre de determinados juegos de intereses y de la reproducción de lo existente. Así podemos comprobar cómo se difunden y reproducen los estereotipos sociales sobre las diferencias en función del sexo, la raza, las clases sociales, el origen geográfico[14]. La capacidad humana de agrupar los fenómenos y objetos en categorías para simplificar su conocimiento y la actuación sobre los mismos, es una poderosa herramienta cognoscitiva no exenta de peligros cuando se pierde la conciencia de ser una elaboración subjetiva. Pero se constituye en un obstáculo para el conocimiento y en una perversión moral, si se pierde dicha conciencia de relatividad y construcción subjetiva, cuando el objeto de las categorías son las características o los comportamientos humanos. Las categorías convertidas en estereotipos son o instrumentos de un conocimiento que se niega a sí mismo la reflexividad requerida o mecanismos de manipulación intencionada de la opinión pública.

No obstante, como afirma reiteradamente GREENFIELD (1985), la TV puede hacer algo más que reforzar estereotipos. Se trata de un medio poderoso que, mediante una cuidadosa planificación, puede utilizarse también para deshacer estereotipos sociales, o para desvanecer su efecto configurador de opinión. El

[14] Por otra parte, es evidente que la televisión influye decisivamente en la opinión que se forman los niños sobre la realidad social. Y esta influencia se basa en buena parte en los estereotipos que utiliza la televisión al representarla. Así podemos comprobar cómo se difunden y reproducen los estereotipos sociales sobre las diferencias en función del sexo, la raza, las clases sociales, el origen geográfico. ALONSO y MATILLA (1990) ponen el ejemplo del mito de Tarzán que aparentemente es un héroe natural y neutral. Nada más lejos de la realidad. En el fondo es un mito que refleja y potencia una ideología racista y colonizadora. Nace y crece en la jungla, pero es blanco y en pocos años aprende más que las tribus de negros durante varias generaciones y nunca se siente atraído por una mujer negra.

© Ediciones Morata, S.L

mejor ejemplo de ello es *Freestyle*, una serie producida para la TV pública norteamericana con el expreso propósito de cambiar actitudes sobre el papel sexual en niños de ambos sexos y de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. En trece espacios de media hora cada uno, dicha serie presenta argumentos en los que las niñas pueden observar cómo hacerse independientes y proponerse hacer carrera en sectores tradicionalmente masculinos, mientras que los niños aprenden a cuidar a los demás y a expresar sus emociones. En el mismo sentido puede hablarse de *Barrio Sésamo*, con un buen componente desmitificador de estereotipos.

– *La hiperestimulación audiovisual y el conocimiento fragmentado.* Obedeciendo a la lógica infernal del espectáculo al servicio de la publicidad y del mercado, la sintaxis de los medios audiovisuales debe saturarse de movimiento, colores, formas cambiantes y sonidos diversificados y estruendosos para mantener la atención sensorial de la audiencia. En este aspecto es claro que la televisión transforma los hábitos perceptivos de los espectadores al crear la necesidad de una hiperestimulación sensorial. Los mensajes televisivos se caracterizan cada vez más por un ritmo trepidante, por una aceleración cada vez mayor en la sucesión de planos. Cada plano supone un cambio de la realidad representada o, cuanto menos, un cambio del punto de vista desde el que se presenta una realidad. La aceleración en la sucesión de planos supone pues, que, como telespectadores, las nuevas generaciones están cambiando de realidad representada, o por lo menos de punto de vista, cada pocos segundos. La ansiedad que produce el hábito de hiperestimulación sensorial provoca la insatisfacción permanente y la exigencia de cambio constante. El telespectador adicto pierde la paciencia necesaria para comprender de forma parsimoniosa el fluir lento y reposado del pensamiento, de la reflexión, de la contemplación artística, o incluso de la interacción sentimental cuando está acompañada no de meras apariencias emotivas sino de análisis y reflexión racional. La audiencia necesita movimiento, marcha, espectáculo, cambio y fascinación a costa si es preciso de sentimientos más profundos, como lo prueban no sólo las características de los programas de mayor éxito, sino el mismo fenómeno del *zapping* (FERRÉS, 1994).

Son significativos al respecto los consejos que daba Robert MacNeil a partir de su éxito como editor ejecutivo y como presentador de *La hora de las noticias MacNeil-Lehrer*: "Que todo sea breve, que no se fuerce la atención de nadie, sino que se dé estimulación constante con variedad, novedad, acción y movimiento. No detengáis la atención en ningún concepto, personaje ni problema durante más de unos cuantos segundos. Pequeño es mejor. Hay que evitar la complejidad. Los matices no son necesarios. Los adjetivos estorban el mensaje simple. La estimulación visual es sustituto del pensamiento, y la precisión verbal es un anacronismo" (N. POSTMAN, 1991, págs. 133-134). El intercambio político desarrollado por medio de este cauce, ha de perder necesariamente la densidad de los argumentos y propuestas, para presentarse en la simplicidad y reiteración requerida por las imágenes.

Las nuevas generaciones corren el riesgo de perderse en la borrachera de estímulos sensoriales, en la trama inconexa de multiplicidad de informaciones episódicas. El problema no es la carencia de informaciones y datos, sino la difi-

© Ediciones Morata, S.L

cultad de construir una estructura coherente que organice la multiplicidad. Fácilmente se provoca una visión fragmentada, discontinua y desorganizada de la realidad (PÉREZ GÓMEZ, 1994a). La aceleración de la vida contemporánea y, de forma más exagerada, el ritmo trepidante la comunicación televisiva, pueden estar provocando una forma habitual de percibir y de reaccionar que obstaculiza la serena reflexividad del individuo para organizar sus impresiones y programar sus respuestas con la parsimonia requerida (HARGREAVES, 1996).[15]

Como consecuencia de la modificación de estos hábitos perceptivos en las nuevas generaciones que habitan la aldea global en la que se enseñorea el medio televisivo, el hábito de la hiperestimulación sensorial, del movimiento acelerado, de los cortes y cambios permanentes de planos y perspectivas, la ruptura de la continuidad narrativa, o la primacía de las formas sin contenido, de la narración sin argumento; se va desarrollando paralelamente en los individuos de las sociedades industriales avanzadas una visión fragmentada, discontinua y desorganizada de la realidad. Las nuevas generaciones corren el riesgo de perderse en la borrachera de estímulos sensoriales, en la trama inconexa de multiplicidad de informaciones episódicas (PÉREZ GÓMEZ, 1994a).

– *Pasividad y aislamiento en la realidad virtual*. Por otra parte, parece ofrecer pocas dudas el hecho de que la televisión tal como se utiliza y disfruta habitualmente en los hogares induce *la pasividad y el aislamiento* en los telespectadores. Las experiencias vicarias sustituyen en gran medida a las experiencias directas. No obstante, la formación del pensamiento y los modos de sentir y actuar relativamente autónomos requieren de la experiencia directa. De otro modo, sin comprobación empírica personal los conocimientos recibidos de fuera se convierten fácilmente en simples prejuicios o creencias, importantes obstáculos al desarrollo de la comprensión. En todos estos casos, saber equivale a creer. Y, como decía Ortega mientras las ideas se tienen, las creencias nos tienen. Por ello, aunque las experiencias vicarias a través de la pantalla enri-

[15] En este sentido es clarificador el análisis que hace HARGREAVES (1996, pág. 101) de las consecuencias peyorativas de la compresión del espacio y del tiempo en la sociedad postmoderna, cuando afirma que "la postmodernidad se caracteriza por un salto tecnológico que hace la comunicación instantánea, las distancias irrelevantes y el tiempo una de las mercancías más preciosas sobre la tierra.

En sus aspectos más preocupantes, la compresión del espacio y del tiempo provocan los siguientes efectos:

- puede despertar expectativas de velocidad y de respuesta rápida a un nivel tal que la toma de decisiones puede hacerse de modo precipitado y conducir a errores, por superficial e ineficaz, creando organizaciones que son conglomerados caóticos más que mosaicos móviles.
- puede multiplicar la innovación, acelerar el espacio de cambio, y acortar el tiempo de desarrollo de modo que la gente experimenta sobrecarga y culpabilidad inaguantable e incapacidad para encontrar sus metas.
- puede orientar a la gente a concentrarse en el aspecto estético del cambio o de la actuación, más bien que en la calidad y sustancia del cambio o actuación en sí mismas.
- puede exacerbar la incertidumbre al incrementarse el conocimiento, su diseminación y su aplicación de modo continuo y de forma irresistible.
- puede erosionar las oportunidades para la relajación y reflexión personal, conduciendo al incremento del estrés y a la pérdida de contacto con los propios propósitos y metas.
- puede poner tal refuerzo en el desarrollo de técnicas nuevas y en la realización de cambios inmediatos, que se disminuye la importancia o se sacrifican enteramente las propuestas más complejas, menos visibles, a más largo plazo y menos medibles.

© Ediciones Morata, S.L

quezcan la diversidad o volumen de nuestras imágenes mentales, la creación de un pensamiento autónomo requiere el contraste cercano en debates abiertos, y la reflexión sobre la experiencia vital en la que se comprueban las resistencias y los efectos de nuestras actitudes, técnicas, valores y propósitos. Como afirman ARGULLOL y TRIAS (1992, pág. 52): "...es siempre un 'espectador'. El hombre pasivo, el que participa voluntariamente de un plan que él no ha trazado (...) La pasividad es una característica fundamental para definir al hombre de nuestra época (...) Todo ello, naturalmente, enmascarado con la apariencia contraria: la incesante actividad a través de todo tipo de simulacros".

Por ello se puede hablar al mismo tiempo de pasividad, o ausencia de compromiso con la realidad cercana y vital, y de actividad mental para entender los diferentes mensajes y las culturas diferenciadas y extrañas con las que podemos ponernos en contacto a través de las autopistas de la información o de los innumerables canales de televisión. La cibernética puede estar provocando el aislamiento autista en el mundo que cada uno se construye en su relación virtual con el universo electrónico y, consecuentemente, el refugio en el mundo virtual puede provocar la pasividad respecto a las exigencias y demandas de su entorno inmediato.

Por este motivo, es tan importante comprender este efecto de inactividad o pasividad que habitualmente produce la televisión en la audiencia, porque la saturación informativa, el bombardeo de noticias, de imágenes emotivas sobre los problemas, desgracias e insatisfacciones de los grupos humanos en la sociedad contemporánea no mueve a la acción eficaz, sino en el mejor de los casos a la compasión estática que se satisface con simulacros de intervención. La magnitud de los problemas y situaciones no sólo eximen de responsabilidad sino que, a la vez, sugieren la ineficacia de cualquier compromiso personal con una realidad tan inabarcable como distante e impersonal. Por esto se ha dicho que la participación que genera la pantalla es tan sólo de carácter emotivo, una participación sin compromiso, por delegación.

Son elocuentes las palabras de BAUDRILLARD (1984, pág. 8) cuando afirma que: "el éxtasis es la cualidad propia de todo cuerpo que gira sobre sí mismo hasta la pérdida de sentido y que resplandece entonces en su forma pura y vacía. La moda es el éxtasis de lo bello: forma pura y vacía de una estética giratoria. La simulación es el éxtasis de lo real: basta con que contempléis la televisión; en ella todos los acontecimientos reales se suceden en una relación perfectamente extática, o sea, en los rasgos vertiginosos y estereotipados, irreales y recurrentes, que permiten su encadenamiento insensato e ininterrumpido. Extasiado: así está el objeto en la publicidad, y el consumidor en la contemplación publicitaria, torbellino del valor de uso y del valor de cambio, hasta su anulación en la forma pura y vacía de la marca".

– *Información, apertura y alienación*. El incremento de informaciones y la proliferación de emociones vicarias que ha traído la televisión no conducen necesariamente al enriquecimiento de la persona. No es fácil integrar consciente y racionalmente en esquemas comprensivos de la realidad tal tormenta de informaciones fragmentarias y de sensaciones dispersas. Parece evidente, por tanto, que la potencia de los medios audiovisuales y su utilización al servicio de los intereses del libre mercado han configurado un influjo sobre la audiencia

© Ediciones Morata, S.L

que más puede calificarse de alienante que de emancipador. No obstante, también es fácil comprender que este influjo pernicioso procede fundamentalmente de la manera de utilizarlo, del escenario significativo donde adquieren sentido y funcionalidad, de la diabólica combinación entre medios electrónicos y exigencias del mercado. Desgajado de dicho escenario y liberado en parte de su función claramente persuasiva y seductora, al servicio del libre mercado, el medio televisivo puede desempeñar de manera privilegiada la tarea de desarrollar constructivamente y extender racionalmente las facultades de los sujetos. En todo caso, y dado que el medio va a continuar estando cada día más presente en la vida de los ciudadanos de la aldea global, será necesario trabajar la forma en que puede ser crítica y reflexivamente incorporado al crecimiento autónomo de los individuos.

– *La primacía de la imagen sobre la prensa escrita.* La comunicación audiovisual es cierto que empieza a arrinconar a otros medios de comunicación en particular aquellos que requieren la decodificación lectoescritora, de manera más preocupante en las capas sociales de menor nivel cultural. Los efectos de ambos sistemas y procedimientos de comunicación son bien distintos. Parece evidente en el estado actual de la investigación que la televisión desarrolla sistemas perceptivos, respuestas y procesos mentales distintos que la lectura. Privilegia la percepción sobre la abstracción, lo sensitivo sobre lo conceptual, la forma sobre el contenido, el espectáculo sobre la reflexión, lo concreto sobre lo simbólico[16]. Como plantea FERRÉS (1994), el universo del televidente es dinámico, mientras que el del lector es estático. La televisión privilegia la gratificación sensorial, visual y auditiva, mientras que el libro privilegia la reflexión. El lenguaje verbal es una abstracción de la experiencia, mientras que la imagen es una representación concreta de la experiencia. Si el libro privilegia el conocer, la imagen privilegia el reconocer.

GONZÁLEZ REQUENA (1989) analiza esta diferenciación al afirmar que las imágenes fotográficas, fílmicas o electrónicas no pueden considerarse propiamente como un nuevo lenguaje, puesto que se encuentran tan cerca de lo real que en sí mismas solamente lo reflejan, no lo representan, no lo nombran. Es el discurso verbal que acompaña e integra las imágenes el que estructura, articula y dota de significado al conjunto de imágenes. No es muy difícil, en su opinión, desmontar el mito del nuevo lenguaje; basta con ver un telediario sin sonido. Sin duda su atractivo no desaparecerá totalmente, pero en lo fundamental la información se perderá casi por completo. Para llegar a la abstracción, las imágenes son instrumentos no sólo torpes sino incluso obstaculizadores, sin embargo, para reflejar lo singular, la individualización, la imagen es eficaz de manera inmediata, presenta lo singular como incluso irreductible a la categoría,

---

[16] Para comprender la naturaleza comunicativa de las imágenes es interesante recordar la clasificación que hace BAUDRILLARD sobre la metamorfosis de la imagen hasta convertirse en simulacro de la realidad. La imagen pasa por las siguientes fases:

- es el reflejo de una realidad básica;
- enmascara y pervierte la realidad básica;
- enmascara la ausencia de realidad básica;
- no establece relación con realidad alguna;
- se convierte en su propio simulacro.

© Ediciones Morata, S.L

mientras que la palabra tiene que recurrir a un largo circunloquio de más palabras y estructuras sintácticas que suponen la combinación de otras generalizaciones.

Parece evidente que la distinta naturaleza de la actividad lectora y la contemplación de las imágenes, así como el distinto esfuerzo y capacidad que requiere la descodificación de los mensajes en ambos medios, provoca el desarrollo diferencial de esquemas, actitudes, conductas y sentimientos. El lector se enfrenta a un mundo abstracto de conceptos e ideas mientras que el televidente tiene ante sí a un universo concreto de objetos y realidades.

La distinta naturaleza de los elementos constitutivos del medio inducen, por tanto, a la estimulación y desarrollo de diferentes capacidades psíquicas, distintas formas de organizar y recuperar la información, diferentes actitudes, hábitos y respuestas de los individuos y de los grupos humanos. La narrativa televisiva utiliza elementos y mecanismos más propicios para comunicar determinados contenidos y para estimular ciertas formas de relación con el mensaje que potencian la inmediatez, la globalidad y la estética formal. Integra la narración y la descripción en un mismo acto y la potencia del significante puede fácilmente ocultar la debilidad o insignificancia del significado. Por el contrario, la escritura y la lectura requieren la diferenciación temporal de la narración y la descripción, exigiendo una actitud paciente y reposada en el lector que debe postergar frecuentemente el deseo y la gratificación a la realización de complejas operaciones lógicas y gramaticales, así como al transcurrir más o menos sinuoso de la sintaxis. El significante, especialmente en la poesía, provoca placer y emoción. No obstante, es la construcción del significado desvalado a partir del significante el eje central del proceso de comunicación. El goce del texto escrito proviene tanto del significante como del significado. Las imágenes, en cambio, ofrecen una gratificación inmediata derivada del propio significante (FERRÉS, 1994).

4. Valores y tendencias que presiden los procesos de socialización en la época postmoderna

Es evidente que en las últimas décadas vivimos una inevitable sensación de crisis interna y externa de la configuración moderna de los valores que han legitimado, al menos teóricamente, la vida social (LYOTARD, 1989; LIPOVETSKY, 1990; BAUDRILLARD, 1987, 1984). La ideología social dominante en la condición postmoderna difunde y legitima de manera más sutil que impositiva un conjunto de valores que rodean y enmarcan los intercambios, roles que cada individuo desenvuelve y expectativas a las que aspira en su vida cotidiana.

De forma breve voy a recorrer los principales valores y tendencias que de manera sutil, ambigua y anónima se derivan de aquel marco socioeconómico y político anteriormente indicado y que se imponen en los procesos de socialización de las nuevas generaciones[17].

[17] Un análisis más detallado puede encontrarse en PÉREZ GÓMEZ (1995).

© Ediciones Morata, S.L

– *Eclecticismo acrítico y amoral. Primacía del pensamiento único, amorfo y débil.* La inevitable tendencia económica a la globalización y a la imposición universal de modelos de vida, de pensamientos, sentimientos y acción, transmitidos reiterada y seductoramente a través de los poderosos medios de comunicación de masas, así como la exigencia de la economía liberal de derribar cuantas barreras materiales, simbólicas o ideológicas se crucen en el camino del libre intercambio para la obtención del beneficio, ha conducido progresivamente a la formación de una amorfa y anónima ideología social de eclecticismo trivial y ramplón, que de modo acrítico y amoral admite el principio del todo vale si a la postre sirve al objetivo de la rentabilidad personal, grupal o nacional. Como afirma BENEDETTI, (1995) nunca como en este último decenio, se usaron tantas palabras profundas para expresar tanta frivolidad. Conceptos como libertad, democracia, soberanía, derechos humanos, solidaridad, patria, y hasta Dios se han vuelto tan livianos como el carnaval, el aperitivo, el videoclip, los crucigramas y el horóscopo. Todo puede convertirse en mercancía, y por tanto adquirir valor de cambio en el trueque comercial. El valor de cada objeto, comportamiento o idea, depende fundamentalmente de su valor de cambio en el mercado. Por tanto, en principio, todo tiene cabida en el amplio territorio de los intercambios, donde se mezcla sin identidad, al abrigo de la crítica intelectual o moral. En el mismo sentido se pronuncia CASTORIADIS (1995) al considerar que es imposible subestimar el crecimiento del eclecticismo, el co*llage*, el sincretismo invertebrado y, sobre todo, la pérdida del objeto y del sentido.

Por otra parte, las mutaciones políticas, técnicas, culturales y sociales se van incorporando a un ritmo tan vertiginoso que, como diría CARANDEL, (1994) ni siquiera nos deja tiempo de asumir nuestras perplejidades. De modo que en este magma ecléctico se reconcilian las paradojas y conviven los dilemas siempre y cuando no ofrezcan obstáculo al libre intercambio comercial. El conocimiento científico más elaborado junto a la proliferación de creencias fantásticas, supersticiones, fanatismos, parapsicologías y parareligiones; el conformismo social junto al individualismo competitivo; la mundialización de los intercambios junto a la recuperación fundamentalista de la identidad local; la impersonalidad de la economía y las relaciones sociales o profesionales junto al aislamiento y el refugio en la intimidad de la realidad virtual; el sinsentido y carencia de fundamentación de los proyectos humanos junto al activismo más inagotable. Como afirma GIDDENS (1993): "confianza y riesgo, oportunidad y peligro –esos rasgos polares y paradójicos de la modernidad– permean todos los aspectos de la vida cotidiana, reflejando, una vez más, la extraordinaria interpolación de lo local y lo global" (pág. 139).

El llamado pensamiento débil (VATTIMO, 1995) en su formulación como ideología social es a la vez la expresión de la tolerancia, pluralidad y relatividad que requiere el respeto a las diferencias y la conciencia de la contingencia histórica de las formaciones humanas, así como del eclecticismo acrítico y amoral que se sumerge en la confusión por no poder establecer criterios de preferencia o evaluación ni si quiera apoyados en el principio formal del debate trasparente y la opción por el mejor argumento.

Desde el punto de vista individual, la aceptación de este magma indiferente de confusión ética y epistemológica, de eclecticismo trivial, supone sumergirse en una paradoja aterradora que MARINA (1992) expresa con toda claridad y dra-

© Ediciones Morata, S.L

matismo. "La paradoja es implacable: la realidad es abrumadora. Si no la devalúo, me oprime. Pero si la devalúo, me deprimo. Si tomo mi vida en serio, acabo angustiado por las consecuencias de mis actos. Si no tomo nada en serio, me licuo en una banalidad derramada" (pág. 208). Entre la angustia de vivir la contradicción y arbitrariedad, y la disolución personal de aceptar la indiferencia, se encuentra, también en el panorama ecléctico actual, la posibilidad de buscar la coherencia personal y social en la comprensión compartida, en el debate y contraste de pareceres y en el acuerdo provisional y contingente, siempre renovable, con uno mismo, con los componentes del grupo cercano y con la comunidad más general.

– *Individualización y debilitamiento de la autoridad.* La individualización denota la importancia de la "elección personal" y de la independencia de la tradición y de las instituciones sociales tradicionales e, incluso, modernas, así como la liberación de los grandes relatos o de los mitos tribales que dictaban el comportamiento de cada individuo. Independencia que si por un lado lleva a la secularización "religiosa" de los individuos (pérdida de la autoridad de la Iglesia), por otro, lleva a una especie de secularización política, es decir, pérdida de seguridad y confianza en las instituciones políticas, el estado de bienestar y los partidos, transformada en desideologización general de la sociedad. Parece, en palabras de GIL CALVO (1995), como si tras la necesidad de protección, por parte de un estado estructurador de la colectividad y "educador" de los individuos, el mercado, como necesidad social, haya resurgido de nuevo apoyándose y apoyando la orientación social del utilitarismo como componente sustancial de la individualidad. Pero no debemos equivocarnos, el mercado requiere la individualización de los clientes, aunque en modo alguno promociona la autonomía de los individuos. La individualización se acomoda a las exigencias de diferenciación y diversificación de la oferta. La autonomía individual puede suponer un obstáculo, por cuanto que el individuo autónomo puede poner resistencias a las orientaciones externas, denunciar la manipulación de las apariencias y proponer alternativas a los modos actuales de producción, distribución y consumo. Podemos concluir que en la sociedad neoliberal se fomenta la individualización como separación, diferenciación y competitividad, no como promoción de la identidad individual, basada en la independencia intelectual.

– *Importancia trascendental de la información como fuente de riqueza y poder.* Los nuevos soportes informáticos y audiovisuales, han permitido que como información, es decir en tanto acumulación y organización, la cultura parezca al alcance de cualquiera. Su distribución (limitada a los beneficios comerciales) la ha hecho accesible y cercana, en lo que puede suponer, a la vez, tanto la pérdida de identidad al mezclarse las experiencias y los modos de vida, como el fortalecimiento de la individualización cultural (CASTELLS, 1994). La consecuencia más visible es que el acceso a la información no está equitativamente repartido en la actualidad, como tampoco lo está el acceso igualitario a la capacidad intelectual para interpretar dicha información.

Dos aspectos me parecen particularmente preocupantes respecto a la importancia adquirida por la información en las sociedades desiguales de la condición postmoderna: *en primer lugar* el riesgo de trivialización acumulativa

© Ediciones Morata, S.L

que conlleva la sobreinformación. Como ya hemos analizado anteriormente, la saturación de información fragmentaria, no conduce al enriquecimiento de los criterios personales de análisis y toma de decisiones, ni a la formación de cultura sino a la confusión y perplejidad, a la mera acumulación de anécdotas sin estructurar en esquemas de pensamiento.

En segundo lugar, la importancia decisiva de la información para la participación política, cultural y profesional, que tanta relevancia concede a la educación de la comunidad, puede suponer un factor más de discriminación e incluso de exclusión de los grupos más desfavorecidos. El que pierde el rápido tren de la información cada día se encuentra más alejado de sus coetáneos y con mayores dificultades para reincorporarse. Este efecto tan perverso, en una sociedad con profundas desigualdades de origen, es sin duda una manifestación más de discriminación que además, se convierte en factor multiplicador de la misma.

– *Mitificación científica y desconfianza en las aplicaciones tecnológicas.* La etiqueta de científico se esta utilizando como indicador de *status* elevado e incuestionable del conocimiento, al tiempo que los desarrollos de la ciencia parecen enfrentarse a situaciones y posibilidades fuera del control de la misma comunidad científica y de los poderes democráticos. Por un lado, la reflexividad de los expertos sobre sus propios descubrimientos acelera la velocidad con la que unas convicciones científicas son sustituidas por otras. Por otro lado, las consecuencias de la reflexividad acelerada parecen actualmente mucho más definitivas que nunca: la amenaza de confrontación o de desajuste de los sistemas nucleares, las nuevas enfermedades (que se suman a las históricas no resueltas) y los nuevos materiales de desecho, el efecto invernadero y, en general, el deterioro ecológico del planeta, suscitan la preocupación de los individuos porque se ha incrementando inexorablemente la fragilidad de la vida y la incertidumbre del futuro.

Por otra parte, conviene también considerar el lado singular del desarrollo científico, con cierta independencia de sus aplicaciones tecnológicas. Como afirma Lyotard, nunca el descubrimiento científico o técnico ha estado subordinado a una demanda surgida de las necesidades humanas. Siempre se ha movido por una dinámica en parte independiente de lo que los hombres consideran deseable, beneficioso, confortable. Es que el deseo de saber-hacer y de saber es inconmensurable respecto de la demanda del beneficio que se puede esperar de su acrecentamiento (LYOTARD, 1989). Si esta tendencia ha existido siempre, ahora se encuentra potenciada por las exigencias de libre mercado establecido a escala mundial. Este aspecto paradójico de dependencia e independencia del conocimiento científico provoca en la cultura de masas tanto la mitificación como la desconfianza y el desencanto.

– *La paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social.* La sociedad, en consonancia con los influjos de los poderosos medios de comunicación, refleja a la vez que estimula la paradójica aceptación y promoción conjunta del individualismo y el conformismo social. La paradoja es evidente, al menos en apariencia, pues afirmar el individualismo supondría la amenaza de estabilidad del orden social que los individuos reforza-

© Ediciones Morata, S.L

dos podrían poner en cuestión y proponer alternativas. No obstante, la paradoja es solamente aparente teniendo en cuenta que el individualismo se promueve sólo como aislamiento y enfrentamiento competitivo. En la ideología de la condición postmoderna el conformismo social debe alimentarse como garantía de permanencia del marco genérico de convivencia: las democracias formales que arropan un sistema de producción y distribución regido por la ley del libre mercado. Dentro de tan incuestionable y apetecible paraguas se legitima una forma de ley de la selva, la competitividad más exacerbada que mediante la lucha individual por la existencia se supone que sitúa a cada uno en el lugar que le corresponde por sus capacidades y esfuerzos.

A este respecto, la búsqueda de la identidad personal de la mayoría de los individuos de la sociedad postmoderna parece vinculada a la competitividad profesional y a la diferenciación por el consumo como indicadores de *status*. Es una clara expresión de la traslación del eje valorativo desde el ser al tener. CASTORIADIS (1994), no duda en afirmar que vivimos la fase más conformista de la historia moderna, pues bajo la apariencia de libertad individual todos recibimos pasivamente el único sentido que el sistema nos propone e impone de hecho: el teleconsumo, mezcla de consumo y televisión, de consumo simulado a través de la televisión. WILLIS (1990), por su parte, aun coincidiendo en el carácter abrumador alcanzado por el consumo en la sociedad postmoderna y en su dimensión generalmente conformista, considera que es necesario indagar en las posibilidades que ofrece a la diferenciación individual, pues la interpretación, la acción simbólica y la creatividad son también parte del consumo. En todo caso, para la mayoría de la población de las sociedades desarrolladas el imperio del consumo supone la superación de la etapa de necesidad y la inmersión en la etapa del deseo. Para la mayoría satisfecha (GALBRAITH, 1992), que constituye la mayoría de los que votan en las sociedades avanzadas, el deseo como manifestación de identidad personal se concreta tanto en el consumo de bienes materiales y simbólicos como en su utilización para condicionar y gestionar las interacciones sociales.

– *La obsesión por la eficiencia* como objetivo prioritario en la vida social que aparece ante la comunidad como sinónimo de calidad. Se acepta con toda naturalidad que cualquier actividad humana debe regirse por los patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos. Los supuestos básicos de esta concepción se resumen en los siguientes: en toda práctica social pueden definirse los objetivos concretos especificados operativamente desde fuera y de forma previa; los fines justifican los medios y cualquier medio es aceptable si nos lleva a la consecución de los objetivos previstos; los resultados pueden identificarse, medirse y evaluarse con rigor; todo proceso social puede, en definitiva, considerarse un proceso mecánico y previsible, es en cierta medida un proceso de producción de bienes culturales y puede regirse por los criterios y especificaciones de cualquier otro proceso de producción. Parece no obstante, que las peculiaridades emocionales y espirituales del individuo y de la especie humana no concuerdan siempre con esta obsesión por la eficiencia. Como nos recuerda LYOTARD (1989), en un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hace perder el tiempo, no es eficiente.

© Ediciones Morata, S.L

Por otra parte, es necesario considerar que en el vertiginoso desarrollo de las perversiones más indeseables de la lógica del mercado, la obsesión por la eficacia se desliga incluso de la calidad de los resultados, primando de manera indiscutible la rentabilidad sobre la productividad (GIL CALVO, 1993). La especulación financiera, la destrucción de productos agrícolas, la corrupción política..., son claros ejemplos de la extensión y legitimación social de esta obsesiva búsqueda de la rentabilidad y el beneficio a corto plazo. La eficacia deviene pura eficiencia[18].

Será necesario, por el contrario, cuestionar esta tendencia de la cultura actual de la sociedad de modo que aparezca la posibilidad de pensar que la calidad humana (PÉREZ GÓMEZ 1990, CARR, 1989) no reside sólo en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor antropológico y ético de los procesos e interacciones en los que se implican los sujetos humanos. Así, por ejemplo en educación conviene insistir que, como en cualquier otro aspecto de la vida humana, los fines no justifican los medios; que los medios didácticos no son indiferentes, sino que al ser procesos sociales de intercambios de significados, cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples efectos primarios y secundarios, explícitos o tácitos, a corto, a medio y a largo plazo, en modo alguno previsibles de forma mecánica; que debido al carácter creador del individuo y de los grupos humanos, los procesos educativos cuanto más ricos e interesantes son, más imprevisibles se vuelven los resultados; que la evaluación rigurosa y objetiva de los resultados inmediatos y observables en educación no logra detectar sino una mínima parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo.

– *La concepción ahistórica de la realidad.* La reificación de las formas actuales de la existencia individual y social se convierte en otra característica de la cultura social que obstaculiza el desarrollo de la comprensión. Amparados en las exigencias de la economía del libre mercado como fórmula definitiva, la poderosa y tácita ideología dominante induce la idea de que las manifestaciones concretas de la realidad contemporánea en sus dimensiones económica, social, política e incluso cultural, no sólo son las más adecuadas, sino que se convierten en inevitables e insustituibles. Se difunde una concepción inmovilista de la realidad social, concediendo carácter de naturaleza a las manifestaciones contingentes de la configuración histórica actual. Se pierde el sentido histórico

[18] Conviene a este respecto recordar la clarificadora y útil distinción que hace GIL CALVO (1993) entre eficacia y eficiencia. "Lester Thurow entiende la rentabilidad como búsqueda de eficiencia (*output* por unidad de coste) y la productividad como búsqueda de eficacia (*output* total) (pág. 66)...La supeditación de la productividad, como mero subproducto imprevisto de la búsqueda prioritaria de rentabilidad inmediata, es lo que caracteriza precisamente a cierta economía capitalista que se conviene en llamar liberal o neoliberal (pág. 68). Por eso puede reconocerse, con Tilly, que si la racionalidad económica significa la búsqueda de eficiencia o rentabilidad (*output* por unidad de coste), la racionalidad política o bélica, irreductible a la anterior, supone sacrificar la eficiencia a la eficacia (*output* total), tratando de lograr no el producto más rentable (como hace el capitalismo de paz) sino la producción más elevada, aunque sea con inferior, mínima o incluso nula rentabilidad. Y es esto último lo que sólo consigue el capitalismo de guerra, el único que siempre antepone la productividad a la rentabilidad (pág. 96).

© Ediciones Morata, S.L

de la construcción social de la realidad, y se ignora la dialéctica del desarrollo humano entre lo real y lo posible.

Desde los centros de poder político y económico se difunde la idea de que ya no hay más que una realidad, una única forma viable de organizar la vida económica, social y política; se impone la idea de la ausencia de alternativas racionales y viables. Este dogmatismo bloquea el entendimiento, y la ausencia de alternativas paraliza la actuación. En la conciencia colectiva se instala la tesis de la futilidad e impotencia del empeño humano individual o colectivo, pues por una parte la economía global domina la política y por otra, todos son igualmente corruptos en la vida política. Será necesario, por tanto, reivindicar el componente utópico del pensamiento humano porque se está utilizando la crítica a las ideologías como coartada para evitar la reflexión crítica sobre el presente. Como afirma ARGULLOL (1996): "las perspectivas utópicas son convenientes porque entrañan la necesidad de poner a prueba, y la voluntad de modificar, el propio espacio en que uno se encuentra. Son, por llamarlas con otro nombre, las perspectivas del deseo... Lo peor que podría ocurrirnos sería aceptar una sociedad, y una vida, sin deseo. El deseo siempre implica una tensión entre el espacio que habitas y un espacio eventual que se proyecta en tu mente y en tu sensibilidad". Los fenómenos educativos, en particular cuando se olvida la dimensión alternativa o utópica que va mas allá del estado actual de las cosas, pierden su especificidad y se convierten en un simple proceso de socialización reproductora.

La utopía no supone la afirmación ingenua y optimista de un futuro ideal diseñado y programado desde el presente, sino la necesidad de indagar y proyectar más allá de las restricciones interesadas del *statu quo*, incluso desde el propio desencanto que producen las insatisfacciones del presente. Utopía y desencanto, además de contraponerse, deben sostenerse y corregirse recíprocamente. A pesar de su omnipotencia actual, "es ridículo creer que un capitalismo puramente financiero e indiferente a las consecuencias sociales de una competitividad salvaje sea la disposición definitiva del mundo" (MAGRIS, 1996, pág. 271).

El carácter conservador y conformista de la ideología mayoritaria tiene mucho que ver con la posición de poder y dominio social y económico de la mayoría satisfecha (GALBRAITH, 1992). La cultura de la satisfacción supone la convicción de que cada uno, individuo o sociedad, tiene lo que le corresponde, lo que se merece por su esfuerzo y dedicación. Los satisfechos se merecen el estado de satisfacción y deben de defenderlo contra los portavoces de absurdas y trasnochadas ideologías igualitarias o creencias solidarias, que propugnan la redistribución. Sin embargo, una mirada más sutil a la ideología de la cultura de la satisfacción evidencia que la mayoría satisfecha no coincide necesariamente con la mayoría de la sociedad, pero sí frecuentemente con la mayoría de los que votan. Su fuerza electoral y su poder económico y mediático son tan importantes que dominan el comportamiento político. Por esta razón, la espiral de desigualdad se proyecta imparable en la condición postmoderna hasta provocar la exclusión de un importante numero de individuos, naciones o culturas.

– *La primacía de la cultura de la apariencia.* Parece obvio que en la cultura de la imagen que se impone en las sociedades occidentales postindustriales, es imparable el dominio de la apariencia, el poder de lo efímero y cambiante, la

© Ediciones Morata, S.L

dictadura del diseño, de las formas, de la sintaxis a costa de la comunicación abierta de significados, ideas, argumentos, discursos. Las exigencias del mercado en la vida cotidiana y en particular por medio de la publicidad audiovisual confunden cada vez más profundamente el ser y el parecer: las apariencias sustituyen a la realidad al conseguir el efecto pretendido, y a su vez la realidad insatisfecha o insatisfactoria pugna por convertirse en la apariencia del modelo exitoso. La ética se convierte en pura estética al servicio de la persuasión y seducción del consumidor y por supuesto el contenido desaparece de la escena para dejar paso triunfal a las formas autosuficientes. Las modas, configuradas por puras apariencias, se convierten en criterios de valor para definir la corrección del comportamiento en los más diversos campos de actuación: el arte, la política, el vestido, el diseño, la vida profesional, el ocio...etc[19].

Cuando la importancia de las formas, de la sintaxis, de los modos externos de expresión de los significados se mantiene dentro de la pretensión de desarrollar las capacidades estéticas o formales de expresión y comunicación, de abrir nuevas vías para la formulación externa del mundo interior individual o social, puede considerarse una tendencia con clara potencialidad educativa, toda vez que favorece y facilita el intercambio y el desarrollo creador de las necesidades expresivas del individuo y de la comunidad. Cuando, por el contrario, la exaltación de las formas, de las apariencias, de los envoltorios, de la sintaxis se produce a costa de los significados, de los contenidos, ya sea para ocultar la ausencia de los mismos o para camuflar la irracionalidad de los mensajes, la cultura de la apariencia se convierte en un poderoso eje de la cultura social que arraiga con fuerza en la juventud por el atractivo de los estímulos que utiliza, relacionados directamente con la naturaleza concreta de los sentidos, con el contenido directo de la percepción más sutil y diversificada.

El aspecto más grave de estas mutaciones es que al camuflar los contenidos de los mensajes en el bosque lujoso y atractivo de las formas y apariencias externas, difícilmente los individuos pueden incorporar racional y críticamente los componentes de la ideología social dominante. No es que la cultura de la imagen y de la apariencia no transmita componentes ideológicos y, por tanto se trate de una cultura neutral, inocua, independiente de los valores y opciones de interés; muy al contrario, puede considerarse una cultura más insidiosa por cuanto camufla y oculta los verdaderos intereses y valores que se transmiten en los intercambios. El problema es que en el bosque de informaciones fragmentarias y de estímulos audiovisuales es difícil percibir y por tanto analizar críticamente el sentido de los mensajes y la finalidad de los influjos.

Por otra parte, cuando la sustitución de la realidad por las apariencias observables invade el terreno de las relaciones profesionales e incluso personales, la vida de los individuos se convierte en una continua actuación, la proliferación de roles artificiales con los que cada uno tiene que vestirse para afrontar las exigencias del modelo correcto de actuación provocan inevitablemente la

[19] Es paradigmático, especialmente en la España de los años ochenta, el ejemplo que nos ofrece Félix ORTEGA (1994) sobre los *yuppies*: "Un orden tan poco racional como éste, sin embargo, pretende erigirse en marco de referencia social, y lo consigue. Sus virtudes, esto es: la falta de atributos y competencia, son las que se difunden a través del tejido social. Sus protagonistas, tiburones de la especulación, son los héroes de la moderna farsa".

© Ediciones Morata, S.L

dispersión del sujeto, la ansiedad de la sobreactuación y la pérdida de identidad integradora. Al mismo tiempo, bajo el supuesto de que los otros también se encuentran escenificando sus apariencias, es difícil construir interacciones de confianza, relaciones consistentes que le permitan al sujeto retirar el velo de la simulación.

– *El imperio de lo efímero en el paraíso del cambio.* Estrechamente vinculada a esta tendencia se encuentra la concepción de la novedad, el cambio y la originalidad como un valor permanente e incuestionable. La vida económica y profesional contemporánea exige no sólo adaptarse a la nueva situación, sino prepararse para vivir permanentemente adecuándose a las exigencias del proceso de cambio continuo. Afrontar con serenidad la incertidumbre inevitable en el desarrollo humano es algo diferente de tener que vivir la ansiedad que produce la permanente inestabilidad personal o profesional como consecuencia de un mercado que vive de la innovación permanente porque no produce para satisfacer necesidades, sino para obtener beneficio provocando el deseo del consumo ilimitado. La consecuencia más palpable y preocupante de esta tendencia es que el deseo del cambio y de la novedad por sí mismo, no tiene posible satisfacción; objeto tras objeto, deseo tras deseo, relación tras relación, expectativa tras expectativa, se va quemando de forma tan precipitada que ni siquiera se puede disfrutar. Se vive el instante como trampolín hacia un futuro inmediato de sorpresa y cambio que promete mayor novedad ahogando las posibilidades de disfrutar la sorpresa presente (BERGER, 1994; ORTEGA, 1994).

Por otra parte, no todos los aspectos de la vida individual y social se acomodan de la misma forma al cambio. Hay componentes de la realidad social y cultural de la comunidad humana que no pueden adaptarse a las exigencias del cambio permanente y acelerado sin sufrir distorsión sustancial. Así, por ejemplo, la consolidación de instituciones sociales o de costumbres culturales requiere un tiempo y una parsimonia incompatible con la exigencia del cambio por el cambio. Coincido con LAMO DE ESPINOSA (1996) cuando plantea que si cultura son todas aquellas actitudes sociales que aceptamos como evidentes; la ciencia y la economía no permiten su asentamiento, porque se innova tan deprisa que no da tiempo a generar consensos culturales acerca de ciertas conductas. Se destruyen tradiciones sin dar tiempo a generar otras nuevas. El resultado es la sensación de desamparo y el abandono a los influjos más seductores, aunque sean efímeros y superficiales. Vicente VERDÚ (1997) lo expresa con su particular sabiduría cuando afirma que las sociedades, como los seres individuales, poseen un tiempo biológico al que cada día violenta una urgencia sin razón superior. Nadie desea tanta premura. Prisa para comer, prisa para llegar y acabar, prisa para ser euros. La celeridad ha infectado de malestar a toda la cultura, desde la cultura de las plantas a la cultura de los libros.

Además de producir anomia, ansiedad e insatisfacción, la tendencia al cambio permanente provoca fácilmente el desinterés y el hastío. La originalidad y la novedad o la necesidad del cambio por el cambio conduce inevitablemente a la rutina de la misma originalidad, a la banalidad de la búsqueda (MARINA, 1992).

– *Mitificación del placer y la pulsión* como criterios incuestionables del comportamiento correcto. La individualización expresiva, se refleja claramente en la

© Ediciones Morata, S.L

importancia recobrada por las capacidades expresivas del yo individual, que tanto apuntan a un cierto romanticismo y emotivismo, como, también, a una amenazadora tendencia al hedonismo. Un hedonismo reflejado para D. Bell en "la idea de placer como modo de vida" y la "satisfacción del impulso como modo de conducta", que conforman actualmente la *imago cultural*, de nuestras sociedades avanzadas y post-modernas. Las "restricciones puritanas y la ética protestante", que tanto coadyuvaron al desarrollo capitalista, han sido relegadas y apartadas como formas culturales de vida, lo que, para dicho autor, supone una quiebra cultural sin precedentes en y para el capitalismo. El mercado, resituado en una economía de oferta, encuentra en las nuevas necesidades emotivas el terreno apropiado para su expansión. La satisfacción de la emotividad se trueca en consumismo: consumo de servicios, de bienes, de estéticas y de *status*. En palabras de LYOTARD (1989, pág. 121) "el mundo habla de velocidad, goce, narcisismo, competitividad, éxito, realización. El mundo habla bajo la regla del intercambio económico, generalizado a todos los aspectos de la vida, incluyendo los placeres y los afectos".

Ahora bien, esta tendencia, como afirma MARINA (1992), conduce a una inevitable paradoja pragmática: "sólo es libre la acción espontánea, pero la espontaneidad es mera pulsión....Lo más peculiar de nuestro tiempo es ese baile de significados que ha conducido a una insoluble paradoja pragmática. El instinto se ha convertido en el reino de la libertad, y la voluntad en el terreno de la coacción, con lo que la vida moral bascula del lado de lo involuntario, instintivo, automático, mientras que la reflexión aparece como una impostura... No obstante, al actuar naturalmente, espontáneamente, el sujeto es sólo agente de su vida. Al actuar voluntariamente, es también autor" (pág. 211).

– *Culto al cuerpo y mitificación de la juventud.* Teniendo en cuenta la primacía de la apariencia, la cultura de la satisfacción, el mito de la pulsión y el objetivo colectivo de rentabilidad comercial, es lógico que el modelo que se propone de vida y satisfacción en la sociedad multimedia sea la idílica exhibición de una juventud atemporal con un cuerpo de diseño, que unos desean alcanzar y los más añoran en silencio. Como acertadamente nos recuerda FINKIELKRAUT, (1990) "han bastado dos décadas para que... el estilo de vida adolescente mostrara el camino al conjunto de la sociedad. La moda es joven, el cine y la publicidad se dirigen prioritariamente al público quince-veinteañero... la juventud constituye el imperativo categórico de todas las generaciones" (pág. 134). En el mismo sentido se pronuncia SÁNCHEZ MELLADO (1996) al afirmar que el cuerpo, considerado durante milenios como despojo transitorio condenado a la putrefacción, es el nuevo dios pagano de la secta con más adeptos del mundo. La reivindicación renancentista, romántica e ilustrada del cuerpo humano y del placer en contra de su proscripción por parte de las religiones judeocristianas, se arruina de nuevo en la presente idolatría mercantil.

Como en el resto de las mercancías que se consumen ávida y vertiginosamente en la sociedad de libre mercado, también la mercancía del cuerpo joven se va restringiendo progresivamente a etapas más tempranas, de modo que todos nos encontramos en una carrera desesperada por alcanzar lo que se nos escapa de forma cada vez más acelerada, sin posibilidad de disfrutar tranquilamente lo que se posee por el temor a perderlo o por no encajar exac-

© Ediciones Morata, S.L

tamente con los modelos difundidos por la publicidad. En cualquier caso, como en el resto de los intercambios mercantiles, la satisfacción se encuentra seriamente comprometida al situarse en objetos o estados efímeros y superficiales que sólo se poseen por su valor de cambio. La carrera loca por tener conduce inevitablemente a la insatisfacción del ser.

– *La emergencia y consolidación de los movimientos alternativos.* Tal vez una de las manifestaciones más reconfortantes de la pluralidad y tolerancia que conviven no sin dificultades en el escenario ecléctico de la cultura social postmoderna es la emergencia de los movimientos alternativos, entre los que cabe destacar el feminismo y el ecologismo.

La transformación lenta pero irreversible de la condición social de la mujer y la redefinición de su papel en la familia y en la comunidad es, en mi opinión, uno de los fenómenos más alentadores y de repercusiones todavía incalculables de las transformaciones sufridas en el presente siglo. La incorporación de la mujer al mundo laboral y su irresistible aunque lenta irrupción en la vida pública de la cultura, la economía y la política, está provocando modificaciones sustanciales en la vida cotidiana de la familia y del resto de las instituciones sociales. Es evidente que la mujer está sufriendo incluso de modo más abrumador que el hombre, su utilización como mercancía, zarandeada su individualidad y su identidad por las exigencias inmisericordes de la economía de libre mercado. Es probable también que, junto con los desfavorecidos, sea la primera víctima de la exclusión cuando la competitividad impone "ajustes de caballo" al estado del bienestar que favorecían las políticas socialdemócratas. No conviene olvidar que, aun manteniendo una orientación asistencial, las políticas socialdemócratas alcanzaban a proteger, más en la teoría que en la práctica, los derechos de la mujer. No obstante, y a pesar del desplome del estado de bienestar y de la desigualdad que impone la economía mercantil, su flexibilidad, pluralidad, provisionalidad e incertidumbre descubren algunos resquicios, abren espacios a la incorporación y desenvolvimiento social de la mujer que las culturas autoritarias y fundamentalistas tenían perfectamente bloqueados.

De modo similar, la sensibilidad ecológica, la conciencia de los límites del desarrollo, y la necesidad de frenar el deterioro que la economía incontrolada está imponiendo en la naturaleza, pueden suponer, sin duda, importantes resistencias colectivas que actúan como control de las pretensiones desmedidas e insaciables de la economía del libre mercado al servicio de la rentabilidad. El desarrollo armónico y sostenido no es en modo alguno una preocupación de la economía especulativa y financiera, tampoco un componente sincero de las políticas nacionales o internacionales al dictado de los requerimientos económicos, se está manteniendo como la llama encendida por los movimientos marginales y alternativos que espolean la conciencia colectiva y presionan las políticas gubernamentales con sus atrevidas y consistentes iniciativas y resistencias.

En el *collage* indiferente de la cultura e ideología social postmoderna, al servicio de la economía de libre mercado, es una fuente de esperanza la existencia de movimientos alternativos que resisten el huracán de la rentabilidad y presentan iniciativas, opciones y compromisos, provisionales, parciales y experimentales que rompen la falsa indiferencia del eclecticismo acrítico y amoral, se pronuncian en favor de valores y de procedimientos para argumentar y decidir los

© Ediciones Morata, S.L

acuerdos que la comunidad debe adoptar para facilitar la supervivencia y la satisfacción de todos y nos llaman constantemente a participar en los debates, las decisiones y las acciones.

Esta compleja, sutil y omnipresente cultura social penetra tanto los ritos y costumbres grupales como los intereses, expectativas, rendimientos y formas de comportamiento de los individuos que interactúan en la escuela. Por ello, la identificación de su influencia es imprescindible para facilitar el desarrollo autónomo de los sujetos.

© Ediciones Morata, S.L

CAPÍTULO III

La cultura institucional

"Las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan la conducta humana al establecer patrones de conducta que controlan y orientan el comportamiento individual en un sentido en contra de otros múltiples teóricamente posibles. Las instituciones reflejan y hasta cierto punto mediatizan los valores y las relaciones sociales de una sociedad determinada" (BERGER y LUCKMAN, 1967).

La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el *curriculum* explícito y oficial. Teniendo en cuenta la interesante propuesta de GOODMAN (1992), conocer las interacciones significativas, que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución.

Para comprender la relevancia de las interacciones que se producen en el contexto escolar es necesario entender las características de esta institución social en relación con las determinaciones de la política educativa que las diferentes y superpuestas instancias administrativas van elaborando para acomodar las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico de cada época y de cada lugar. Así, entender la cultura institucional de la escuela requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela. Del mismo modo, para entender la

© Ediciones Morata, S.L

peculiaridad de los intercambios dentro de la institución, es imprescindible comprender la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos. El desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional. El olvido de esta dinámica interacción ha conducido a muchos teóricos y políticos a confundir la cultura institucional de la escuela con la cultura profesional de los docentes, sus tradiciones y sus exigencias, sin entender que éstas se encuentran a su vez condicionadas por las peculiaridades organizativas de la escuela y por la función social que cumple en cada contexto cultural.

En el presente capítulo me detendré, por tanto, en la discusión de cuatro aspectos que considero fundamentales: la política educativa sobre la escolarización, la organización de la institución escolar, la cultura de los docentes y el desarrollo profesional de los mismos.

1. La política educativa en las sociedades postmodernas. De la igualdad de oportunidades a la desregulación del mercado

Uno de los aspectos sustantivos de las sociedades democráticas, por haberse convertido en factor de legitimación social, es la extensión de la escolarización pública, obligatoria y gratuita a todos los miembros de la comunidad, independientemente de su condición social, raza, religión o género. Asumiendo, al menos retóricamente, los presupuestos de la filosofía de la Ilustración, las formaciones sociales democráticas y, con mayor énfasis, aquellas gobernadas por ideas socialdemócratas, han considerado la escuela obligatoria y gratuita como un servicio público fundamental, puesto que la formación de todos los ciudadanos en una misma institución y con un *curriculum* comprehensivo era el requisito imprescindible para garantizar una mínima igualdad de oportunidades que legitime la "inevitable" aunque frecuentemente escandalosa desigual distribución de los recursos económicos y culturales.

No obstante, y a pesar de la influencia satisfactoria de la escolarización en la formación de la mayoría de los ciudadanos, numerosas investigaciones e informes (COLEMAN, 1966; RIST, 1977; BERSTEIN, 1990; PÉREZ GÓMEZ y GIMENO SACRISTÁN, 1993; GOODSON, 1988; MACDONALD, 1997; INCE, 1997) han puesto de manifiesto que las adquisiciones y desarrollos que provoca la escuela están profundamente relacionados con factores socioculturales que determinan la desigual distribución económica de la población, de tal manera que el factor que explica más claramente las diferencias en el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos y alumnas está configurado por las desigualdades socioculturales del contexto familiar. Por otra parte, como afirman entre otros VARELA (1991), ILLICH (1974), FOUCAULT (1982), la escolarización obligatoria de la población ha traído otras consecuencias, deseadas o no, dignas de ser estudiadas para comprender los efectos reales de la institución escolar. Con lamentable frecuencia la vida en la institución escolar ha estado presidida por la uniformidad,

© Ediciones Morata, S.L

el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, eurocéntrica y abstracta, la proliferación de rituales carentes de sentido, el fortalecimiento del aprendizaje académico y disciplinar de conocimientos fragmentados, incluso memorístico y sin sentido, distanciado de los problemas reales que lógicamente ha provocado aburrimiento, desidia y hasta fobia a la escuela y al aprendizaje[1].

La importancia del absentismo, abandono y fracaso escolar, así como la conciencia generalizada de la ineficacia de la escuela como promotora de aprendizajes duraderos, significativos y relevantes para el desarrollo autónomo de los ciudadanos ha generado constantes y meritorias iniciativas públicas y privadas de cambio y reforma de la escuela y del sistema educativo, a la búsqueda de la perdida y deseada relevancia, dando lugar a propuestas bien diferenciadas de política educativa general y de concretas experiencias de innovación educativa. No obstante, en las últimas décadas del siglo XX, las propuestas e iniciativas de reforma del sistema escolar no se encuentran motivadas tanto por la conciencia de las insuficiencias cualitativas del sistema, por su incapacidad para facilitar el desarrollo educativo de ciudadanos autónomos, como por las exigencias imperiosas e insoslayables de la economía de libre mercado. Las políticas neoliberales proponen el desmantelamiento del estado de bienestar y la concepción de la educación no como un servicio público sino como una mercancía de destacado valor, sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda.

Para entender las peculiaridades, naturaleza y consecuencias de estas florecientes propuestas neoliberales sobre la desregulación y privatización del sistema educativo es necesario analizar con más detenimiento las exigencias que la sociedad postmoderna y la economía de libre mercado están planteando al sistema educativo en general y a la escuela en particular.

1.1. Escolarización y sociedad postmoderna: eficientismo y mercantilización

Entre las características de la sociedad postmoderna, ya comentadas en la cultura crítica y en la cultura social, que nos parecen más influyentes en la determinación de la vida de la institución escolar cabe destacar las siguientes:

- Relatividad y desfondamiento de la racionalidad.
- Complejidad social y aceleración del cambio tecnológico.
- Autonomía, descentralización y competitividad.
- Rentabilidad y mercantilización del conocimiento.

[1] Es necesario considerar, como plantea WILLIS (1990), que la escuela provoca fracaso escolar por su carácter refractario a la cultura de origen de las capas más marginadas y desfavorecidas, pero que al mismo tiempo este efecto, en principio no deseado, puede ser un objetivo no confesado que favorece la clasificación y estratificación social de la población. El fracaso escolar orienta "voluntariamente" a una parte importante de los jovenes más desfavorecidos hacia el trabajo manual, que se corresponde con las expectativas de su medio social.

© Ediciones Morata, S.L

Relatividad y desfondamiento de la racionalidad

Tanto el sistema educativo como la propia institución escolar se encuentran inmersos en un escenario de incertidumbre y ambigüedad, en lo que respecta a las finalidades más importantes que definen la tarea educativa y en los criterios éticos que determinan las decisiones cotidianas en los intercambios escolares. La pérdida de legitimidad intelectual de las propuestas derivadas de la filosofía de la Ilustración y de sus consecuentes relatos globalizadores, que conferían sentido humanista a la instrucción ilustradora, intentando compensar las diferencias culturales de origen y ofrecer una plataforma cognitiva de igualdad de oportunidades, sitúan al sistema educativo y a la institución escolar en el ojo del huracán de las puras exigencias económicas de la política neoliberal. La política educativa deja de ocupar el centro orientador en la toma de decisiones y se convierte en puro instrumento de las exigencias del mercado.

La incertidumbre, la ambigüedad y la pérdida de iniciativa son las consecuencias inevitables de este giro copernicano en los factores de influencia. Como plantea GIDDENS (1993, 1995) con toda lucidez, también a la institución escolar le toca vivir las contradicciones sustantivas y en cierto sentido irresolubles que definen las coordenadas de lo que él denomina la modernidad contemporánea y nosotros estamos aludiendo como las condiciones de la postmodernidad[2]. La ausencia de una racionalidad clara y universalmente asumida que oriente el desarrollo educativo de las nuevas generaciones sumerge a la institución escolar, al menos teóricamente, en el terreno complejo de la apertura y de la incertidumbre, de las oportunidades que ofrece la plasticidad de la estructura social actual, y de los riesgos y peligros que conlleva la incertidumbre y la exposición a factores e influencias contradictorias, imprevisibles y desconocidas. Cuanto más amplio y abierto es el horizonte, más expectativas y posibilidades se abren al conocimiento, al intercambio y a la acción, pero al mismo tiempo mayor es la indefinición, desorganización y caos del perfil que presenta la realidad actual y mayores son los requisitos y condiciones, los recursos personales y materiales necesarios para afrontar la incertidumbre de un horizonte sin forma, aleatorio e imprevisible.

No obstante, como veremos inmediatamente, esta carencia de legitimidad intelectual de cualquier orientación política y ética en el gobierno de los intercambios humanos en el terreno educativo no supone, en realidad, la vivencia de la libertad, sino generalmente de la confusión y de la contradicción, pues la ausencia de orientaciones ideológicas viene acompañada, paradójicamente, de una clara determinación de restricciones y prescripciones económicas. Mejor que de ausencia de orientaciones hemos de hablar de cambio en sus fuentes de determinación: de la filosofía, ética y política a la economía. Ahora bien,

---

[2] Es interesante recordar aquí los cuatro marcos de experiencia dialécticamente relacionados que según GIDDENS (1993) definen la experiencia paradójica y contradictoria de las vivencias cotidianas de los ciudadanos contemporáneos:
"Desplazamiento y reanclaje: la intersección de la familiaridad con la extrañeza.
Intimidad e impersonalidad: la intersección de la confianza personal con los lazos impersonales.
Habilidad experta y reapropiación: la intersección de los sistemas abstractos con el conocimiento cotidiano.
Privacidad y compromiso: la intersección de la aceptación pragmática con el activismo" (págs. 132-133).

© Ediciones Morata, S.L

como en el escenario educativo es difícil legitimar las decisiones apoyándose solamente en requerimientos económicos, se elabora todo un discurso de pseudo justificación en el que el juego con la ambigüedad semántica es el principal instrumento de persuasión y propaganda. Descentralización, autonomía, participación, democracia, calidad, son todos términos socialmente valorados por una carga semántica que no se corresponde con la que el discurso neoliberal actual está utilizando para justificar la privatización y desregulación del sistema educativo[3].

Complejidad social, incertidumbre y aceleración del cambio tecnológico

La complejidad de la realidad social, de las instituciones, sistemas y programas de intervención, así como la aceleración de los importantes cambios tecnológicos que se están produciendo de forma constante y que significan sustantivas modificaciones en los instrumentos y medios con los que se desarrolla la intervención humana, así como en el mismo escenario o marco de actuación, provocan una generalizada sensación de vértigo, incertidumbre e impotencia en la vida cotidiana en general y en el quehacer educativo en particular. Las tecnologías cada día más complejas, la diversidad cultural, la flexibilización de las organizaciones, la fluidez de la política internacional, y la dependencia de la potente y cambiante maquinaria económica están provocando el incremento de la incertidumbre en la vida personal y la reclamación de mayores responsabilidades a los docentes y a las escuelas para que respondan con mayor agilidad a la movilidad y complejidad contemporánea (HARGREAVES, 1993; TOFFLER, 1992).

Vale decir, con GIL CALVO (1995, pág. 99) que en cierta medida las características del presente suponen el triunfo del azar sobre la necesidad, "entendiendo el azar como aquella falta de causalidad que impide poder predecir por anticipado la futura ocurrencia de un suceso determinado". El incremento de la cantidad de información que circula por la opinión pública desborda las posibilidades de procesamiento consciente y reflexivo por parte de los individuos, y

[3] A este respecto es conveniente repasar el interesante análisis que BELTRÁN (1994) hace de la ambigüedad terminológica del discurso dominante: "Sin pretensión de agotar los casos posibles y sólo con intención ejemplificadora, considérese la ambigüedad en el uso y abuso de términos tales como: participación (incorporación al sistema formal de representatividad y toma de decisiones o capacidad efectiva de deliberación y decisión), comunidad (conjunto informe de individuos receptores de los servicios educativos o red articulada para la defensa de intereses colectivos), profesionalismo (incremento de la capacidad para tomar decisiones profesionales suficientemente informadas o conocimiento experto sobre el que legitimar las respuestas a las demandas de clientes o usuarios), descentralización (transferencia de competencia y responsabilidad a las unidades locales o instauración de micropoderes periféricos), responsabilidad (rendición de cuentas o consideraciones éticas relativas a las implicaciones de las propias actuaciones), autonomía (del individuo, profesional, usuario e instancia administrativa o del ciudadano como sujeto social frente a instancias de poder político, económico, corporativo, etc.), democracia (competencia entre partidos políticos o capacidad de intervención directa –no delegada– en todos los asuntos públicos), cultura (relativismo éticamente indiferente o respeto a los rasgos de identidad de los diferentes colectivos), evaluación (emisión de juicios valorativos o ejercicio –simulado o real– de alguna forma de control sancionador), etc., (pág. 86).

© Ediciones Morata, S.L

puesto que tal información está influyendo los comportamientos, las estructuras o mecanismos sociales, los medios e instrumentos de intervención, o el funcionamiento complejo de las instituciones, para el individuo concreto el incremento de información imposible de procesar provoca paralelamente el incremento de la incertidumbre, la aleatoriedad, la ausencia de control y la angustia concomitan. La complejidad de las redes sociales y sus mediaciones tecnológicas impiden predecir las consecuencias de los actos humanos y más aún de sus intenciones. Las intrincadas redes de intercambio y la pluralidad de influencias simultáneas que se ejercen sobre los individuos y los grupos humanos provocan la indeterminación de las consecuencias y la imprevisibilidad de los efectos llamados secundarios y colaterales, que frecuentemente condicionan los resultados de las acciones en tanta o mayor medida que los efectos pretendidos[4].

En este sentido conviene recordar con LYOTARD (1992) que el incremento de informaciones y el desarrollo de procedimientos de análisis y medida cada vez más rigurosos, no suponen, como frecuentemente se pretende hacer creer, la disminución de la incertidumbre a la que se enfrenta el individuo en sus interpretaciones y actuaciones. Por el contrario suele suponer el incremento de posibilidades y alternativas, de informaciones y datos y la disminución del control por parte de los ciudadanos. La información sólo favorece la autonomía y el control cuando se integra en sistemas de pensamiento e interpretación que confieren sentido a los fragmentos y a los datos inconexos de la múltiple y cambiante realidad (ELLIOTT, 1996). Al mismo tiempo conviene recordar que, como veremos más adelante, el incremento acelerado de la complejidad social plantea un reto de extraordinarias proporciones al desarrollo del conocimiento y de las habilidades de tratamiento de la información, cada día más abstracta y sofisticada, en las nuevas generaciones. Cuando este conocimiento no se desarrolla de manera análoga en los diferentes grupos sociales, las consecuencias de discriminación son cada vez más escandalosas porque, quienes no alcancen un determinado nivel se encontrarán progresivamente excluidos tanto de la comprensión como de la intervención en los aspectos más sustantivos de la vida social y profesional de la comunidad.

Por otra parte, los cambios acelerados en el flexible y fluido mercado laboral, así como las innovaciones permanentes en las mediaciones tecnológicas, están provocando la movilidad incesante en las especializaciones laborales y profesionales y la necesidad constante de reciclaje y formación. El reto para el sistema educativo y para la institución escolar es de tal naturaleza que cuestiona la estructura y funcionamiento tradicional de la misma. ¿Cómo preparar a las nuevas generaciones para enfrentarse de manera relativamente autónoma, eficaz y satisfactoria a la complejidad y variabilidad de las estructuras sociales,

[4] Conviene recordar aquí la relación entre complejidad, indeterminación y azar (FERGUSON, ELSTER y GIL CALVO). Como afirma GIL CALVO (1995, pág.100) "... es aquí mismo, en las consecuencias no intencionadas de los actos, donde mejor podemos reconocer la presencia del azar. De hecho, hasta las definiciones coinciden casi: en un caso (el de las consecuencias no intencionadas), tenemos resultados imprevistos; en el otro (el del azar), sucesos imprevisibles. De esta manera, la mayor parte del continente del azar (que podemos tópicamente asociar con la parte sumergida del iceberg) es un producto sin intención: el conjunto de todos los resultados imprevistos (sea esta imprevisión atribuible a la ignorancia, a la inexperiencia o a la irresponsabilidad) del comportamiento humano.

© Ediciones Morata, S.L

culturales, políticas y laborales que rodean la vida de los ciudadanos contemporáneos? ¿Cómo adaptar la escuela y el sistema para responder a la complejidad y flexibilidad del contexto social, cuando parecen permanecer básicamente inalterables e inalterados desde los orígenes de su implantación generalizada? Pocos dudan de la necesidad de que la escuela reconstruya su propio rol en la sociedad para afrontar las exigencias actuales de un contexto tan complejo y cambiante. El problema es definir hacia dónde y cómo.

Por último, el incremento de la potencialidad, omnipresencia y poder de persuasión de los medios de comunicación está trastocando la naturaleza de la comunicación tanto familiar como escolar, confundiendo e intercambiando sus funciones y propósitos. Como plantea TEDESCO (1995), se podría formular la hipótesis de la existencia de una especie de secundarización de la socialización primaria y de primarización de la socialización secundaria. "La secundarización de la socialización primaria se expresa fundamentalmente a través del ingreso cada vez más temprano de los individuos en instituciones escolares, y del menor tiempo pasado con los adultos más significativos (padres y madres), reemplazados por otros adultos más distantes y neutrales afectivamente o por el contacto con los medios de comunicación. Pero la primarización de la socialización secundaria, en cambio, es un fenómeno que se caracteriza por la incorporación de mayor carga afectiva en el desempeño en instituciones secundarias" (pág. 99). La escuela, que en la actualidad atiende desde edades tan tempranas el desarrollo de las nuevas generaciones, ha de asumir funciones y desempeñar roles que anteriormente estaban reservados a la vida familiar, por tanto también sus formas de organización y sus modos de interacción deben amparar y estimular las atenciones afectivas tradicionalmente denostadas en la institución escolar. Así pues, la transmisión de los contenidos de la cultura crítica así como su concreción en costumbres, hábitos o formas de interacción y actuación también comienzan a acompañarse en la escuela de una importante carga afectiva que condiciona su adquisición y su utilización posterior. Teniendo en cuenta tanto la transformación de la institución familiar como la presencia temprana de los niños y niñas en la institución escolar, ésta debe asumir inevitablemente, con todas sus consecuencias, responsabilidades claras en la socialización primaria de las nuevas generaciones.

Por otra parte, la exposición de los individuos desde edades tempranas a los mensajes e informaciones que indiscriminadamente ofrece la televisión en el domicilio familiar ponen a los niños y niñas prematuramente en contacto con los problemas, informaciones, ilusiones e intereses de la vida adulta. De este modo, en la familia, y a través de la ventana permanentemente abierta a la vida natural y social que ofrecen los medios de comunicación, los individuos amplían los horizontes de su socialización primaria incluyendo informaciones, ideas, sentimientos y estrategias de acción que no se corresponden con su mundo de interacción inmediata y que suponen el desarrollo de sus capacidades simbólicas. En muchos aspectos, la interacción de los individuos con los medios de comunicación desencadena una acumulación de conocimientos, un desarrollo de capacidades, y una estimulación de intereses y expectativas correspondientes a los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea, de tal grado e intensidad que puede superar las adquisiciones del docente en ese campo de la cultura, complicando la forma tradicional de entender su influjo socializador, así como las interacciones cotidianas.

© Ediciones Morata, S.L

Autonomía, descentralización y competitividad

Reconocida la necesidad de elaborar alternativas a una forma de concebir la institución escolar propia de los comienzos del proceso de modernización hace ya dos siglos, se impone la exigencia de clarificar el sentido de las alternativas y delimitar los valores que subyacen a las propuestas que emergen de la mano de los requerimientos del sistema económico, arropados en imágenes pseudo humanistas, al amparo de la ambigüedad del lenguaje (BELTRAN, 1994).

Uno de los ejemplos más evidentes de esta interesada utilización equívoca de términos con clara resonancia humanista para promover políticas que favorecen la economía de mercado es la pretendida confusión entre autonomía, descentralización y desregulación del sistema.

Es evidente que la autonomía profesional de los docentes y la autonomía de las escuelas es una antigua reivindicación pedagógica, apoyada en los requerimientos de las teorías del aprendizaje significativo y relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1993; BROWN; COLLINS y DUGUID, 1989; GADNER, 1994) y en los planteamientos constructivistas de un *curriculum* abierto y contextualizado (Stenhouse, Freinet, Freire...). Es sin duda, una clara responsabilidad profesional de los docentes adecuar de manera autónoma el *curriculum* a las características de los alumnos y de su contexto natural y social de modo que los procesos de aprendizaje garanticen el desarrollo de capacidades autónomas de pensar, sentir y actuar y no una mera y efímera acumulación enciclopédica de conocimientos sin sentido.

Por otra parte, como ya hemos comentado anteriormente en el Capítulo II, la administración y gestión de las instituciones sociales y empresariales está sufriendo una profunda transformación. En busca de la eficiencia y la reducción de costes, los grandes sistemas y organizaciones burocráticas están siendo sustituidos por redes de pequeñas instituciones con relativa autonomía y responsabilización sobre el proceso de producción de mercancías o servicios. Tales instituciones de dimensiones más reducidas, y organizadas en equipos de trabajo relativamente autónomos son mucho más flexibles y móviles para responder a las exigencias cambiantes del mercado y a las necesidades de los clientes. Como afirma TEDESCO (1995), esto supone pasar de una lógica basada en las pautas de funcionamiento de un sistema a una lógica basada en las pautas de funcionamiento de una institución. Lo que se pierde en planificación y coordinación se gana en flexibilidad, capacidad de iniciativa y agilidad de respuesta a las necesidades más inmediatas y locales.

Ambos planteamientos son utilizados para justificar teóricamente la política educativa neoliberal de fomentar la descentralización y la competitividad entre las instituciones educativas como estrategia fundamental para incrementar la productividad de las escuelas, la mejora de los resultados en términos de rendimiento académico y la reducción de costes, al tiempo que permiten a los padres ejercer el derecho a la libre elección de centro. En definitiva, son los primeros pasos en el camino de la desregulación del sistema educativo, la privatización de las instituciones o al menos de sus servicios y la consideración y el tratamiento de la educación como una mercancía más en el escenario competitivo del libre mercado.

No obstante su extensa difusión y aparente aceptación, la falacia argumental se desmorona en cuanto analizamos más allá de los eslóganes propagandís-

© Ediciones Morata, S.L

ticos. Las dos fuentes de justificación se repelen básicamente. Las instituciones escolares abandonadas al libre juego del mercado no pueden cumplir su función educativa por dos razones fundamentales:

En primer lugar, el mercado reproduce e incrementa interesadamente las desigualdades de origen, de modo que los niños y niñas de clases favorecidas tendrán incomparablemente mejores condiciones y recursos para su desarrollo intelectual, en centros de primera categoría, condenando a los estudiantes de clases desfavorecidas a la discriminación, a la marginación e incluso a la exclusión del sistema en los casos más extremos, por cuanto las diferencias económicas y culturales se convierten a la salida del sistema educativo en desigualdad en el desarrollo de conocimientos y capacidades de comprensión e intervención, es decir en desigualdad de oportunidades para toda la vida. Las desigualdades contextuales se convertirán en desigualdades personales y profesionales definitivas.

En segundo lugar, porque las exigencias del mercado no reparan precisamente en valores éticos y educativos sino en la obtención de la rentabilidad a cualquier precio. Así pues, para todos, la consecución del beneficio tangible y a corto plazo se convertirá en el objetivo central de las instituciones escolares en abierta y despiadada competitividad, a costa de los valores educativos de desarrollo autónomo de las capacidades de pensamiento, sentimiento y actuación, cuyos efectos se manifiestan a largo plazo y de forma en parte siempre imprevisible, resultando, por ejemplo, en la crítica abierta de los valores del mercado y en la propuesta activa de la transformación del sistema. En la política neoliberal que hoy se estrena con la descentralización, y que se orienta decididamente a la desregulación y privatización se desmorona la función compensatoria de la escuela y la búsqueda de la igualdad de oportunidades y se desvanecen los presupuestos humanistas de promover mediante la vivencia cultural, la reflexión y la experimentación, el desarrollo autónomo de los individuos y la utilización crítica del conocimiento.

La descentralización si no va acompañada de una política que proporcione los recursos humanos y materiales, así como de los programas de formación y de las estrategias de coordinación necesarias para evitar la desigualdad y hacer viable la autonomía, no significará más que el abandono de las instituciones al juego de intereses ajenos a los objetivos educativos. Como afirma GIMENO (1994, pág. 14): "la desregulación por sí misma no es una solución ni una democratización automática de las comunidades educativas; es sólo una oportunidad y todo depende de los valores que con ella puedan desarrollarse en unas determinadas circunstancias (...) Cuando el proceso de desregulación que implica la descentralización no camina a la par que la organización de las comunidades para hacerse cargo de ese poder, ni de la organicidad de la profesión docente para vertebrarlo, la desregulación puede no significar ni más autonomía ni más participación, sino simplemente más anomia ante la decisión".

Por último, recordar que la competitividad entre centros escolares, en aras del incremento de la calidad de resultados, en una sociedad intensamente asentada en la desigualdad, no puede ser considerada sino como una grotesca pantomima formal, destinada a justificar la reproducción educativa de la desigualdad bajo la apariencia de igualdad de oportunidades, bajo el camuflaje del esfuerzo y mérito diferenciador. Incentivar la calidad del servicio público que se

© Ediciones Morata, S.L

ofrece en el sistema educativo requiere precisamente la atención más intensa a los centros correspondientes a las zonas y grupos sociales más desfavorecidos, y el apoyo y estímulo a las experiencias de innovación y experimentación colaborativa.

Rentabilidad y mercantilización del conocimiento

En la base de las tendencias neoliberales en educación se encuentra una concepción mercantilista del conocimiento que, aunque no se ha elaborado y comunicado explícitamente, puede derivarse claramente del análisis de las propuestas que se hacen sobre su utilización. Los planteamientos neoliberales que justifican la desregulación y privatización del sistema educativo conciben el conocimiento como una mercancía, como un bien de consumo que adquiere su valor en el intercambio entre la oferta y la demanda. El conocimiento en términos de rendimiento académico de las instituciones escolares adquiere su sentido cuando se valora en el intercambio mercantil, cuando sirve de indicador de adquisiciones útiles para la acreditación académica o para la legitimación profesional.

Como plantea ELLIOTT (1996), la economía postindustrial de globalización del libre mercado y dominio progresivo del escenario tecnológico exige una nueva ideología epistemológica, lejos de las dos grandes narrativas clásicas: la especulativa y la emancipatoria. El conocimiento deja de tener sentido como proceso idealista de enriquecimiento del saber especulativo o como instrumento de emancipación individual y colectiva. El conocimiento en la era del libre mercado se vincula directamente a sus aplicaciones tecnológicas y adquiere valor porque sirve para optimizar la rentabilidad de cualquier proceso o de cualquier producto: maximiza los productos reduciendo al mínimo los costes. La búsqueda de la verdad se subordina a la búsqueda de la eficacia, de la utilidad, del bienestar, de la rentabilidad. Ahora bien, la búsqueda de la rentabilidad, como hemos visto en el Capítulo II, adquiere su propia autonomía y significación, de modo que se vincula a intereses particulares que no necesariamente se orientan a la satisfacción de las necesidades colectivas.

Por otra parte, como la aceptación social del propio sistema de libre mercado que produce tanta desigualdad y discriminación no es una empresa ni fácil ni estable, el conocimiento social cumple una importante función de elaboración y difusión de pruebas que puedan utilizarse como argumentos de persuasión de la bondad o al menos de la inevitabilidad de tales planteamientos políticos y económicos. El conocimiento adquiere valor en la nueva epistemología por su utilidad para producir objetos y servicios valorados en el intercambio mercantil; uno de cuyos servicios principales es producir pruebas que justifiquen o la bondad o la inevitabilidad histórica del propio sistema. En definitiva, el conocimiento se legitima como instrumento de justificación de un discurso de poder. En palabras de ELLIOTT: "aquellos que controlan los recursos económicos de la sociedad tienen el poder de definir la verdad" (1996, pág. 9). Definen lo que es valioso en el intercambio mercantil, lo que merece la pena investigar, así como el valor de utilidad del conocimiento para el desarrollo económico y el bienestar social. Los que desde fuera cuestionan el valor del sistema económico para

© Ediciones Morata, S.L

satisfacer necesidades, o el propio proceso de utilización interesada del conocimiento para justificar la propia bondad o necesidad del sistema encuentran difícilmente espacio para la producción y difusión de sus ideas en el escenario del intercambio mercantil, dominado por quienes poseen los recursos económicos y los costosos medios tecnológicos de producción y difusión. Una vez más en la historia aparece la imagen desproporcionada de David enfrentándose a Goliat.

La ecuación que se establece entre riqueza, eficiencia y verdad en la epistemología economicista postmoderna tiene consecuencias de incalculable trascendencia para la cultura institucional de la escuela. Si el criterio para medir la calidad de la investigación es la eficacia para producir conocimiento vendible o valorable en el intercambio mercantil, es fácil concluir que el criterio para medir la calidad de la educación es la eficacia de la institución escolar como subsistema social para producir y reproducir el conocimiento experto que el sistema económico y social necesita para su mantenimiento y expansión. Ese será el conocimiento que se valore en los intercambios mercantiles y por tanto el objetivo principal de la escolarización. "Los fines de la sociedad son económicos y ya no más relacionados con, en palabras de LYOTARD, 'la formación y diseminación de un modelo general de vida, frecuentemente legitimado por la narrativa emancipatoria'. La tarea de la educación en este contexto, no es provocar la transformación de la mente de los estudiantes sino proveer al sistema con las mercancías que necesita en términos de información y habilidades" (ELLIOTT, 1996, pág. 11).

En consecuencia, lo que no se valora en el intercambio mercantil deja de apreciarse en el sistema educativo, y queda fuera, por tanto, de las prioridades asignadas y asumidas por la institución escolar. Así pues, en este juego de pseudoautonomía y libertad en el libre escenario de intercambios mercantiles, el sistema educativo pierde su especificidad y su autonomía real, como espacio de contraste, reflexión y critica intelectual, convirtiéndose en mero instrumento al servicio de las exigencias del sistema económico y social. El concepto de educación se disuelve en el omnipotente proceso de socialización. Otra consecuencia de esta sumisión mercantil es la valoración exclusiva de los productos y la consideración indiferente de los procesos. No importa en definitiva la bondad antropológica, ética o pedagógica de los procesos pedagógicos, con tal de que se muestren eficaces en la consecución de los productos pretendidos. Toda la práctica pedagógica como mediadora en el proceso de producción de efectos rentables se resume en la estrategia más eficiente en el sentido económico del término: mayor rendimiento con el menor coste. Como veremos en el apartado siguiente esta tendencia generalizada en las sociedades neoliberales ha provocado la emergencia del movimiento denominado escuelas eficaces.

1.2. Enseñanza pública *versus* enseñanza privada. Confrontación y mestizaje de dos sistemas educativos

El significado, naturaleza y consecuencias actuales de estos dos sistemas de política educativa debe interpretarse a la luz de las características, anteriormente comentadas, que configuran el escenario político, económico y cultural

© Ediciones Morata, S.L

de la práctica educativa en las sociedades postindustriales. Por otra parte, aunque nunca se pueden establecer límites y fronteras claras y definitivas, el sistema que denominaremos "público" se corresponde con políticas educativas defendidas por posiciones socialdemócratas o socialistas, mientras que el sistema que denominaremos "privado" se corresponde mejor con políticas neoliberales. No obstante, siguiendo la propuesta de Peter POSCH (1996), estableceremos las diferencias entre ambos sistemas en términos de características culturales y pedagógicas, toda vez que la presión actual de mercado mundial es tan intensa y omnipresente, que en muchos países y formaciones sociales las posiciones políticas socialdemócratas y neoliberales en el terreno educativo se confunden con demasiada frecuencia.

Características básicas del sistema público

– *En primer lugar*, parece evidente que la escolarización obligatoria y gratuita se concibe dentro de este sistema como un instrumento de la política pública, frecuentemente identificada con la política estatal que propone la Administración. La educación es un claro asunto político, y en las sociedades democráticas los representantes de la mayoría social, que forman el gobierno, deciden los valores y la cultura que debe trabajarse en las escuelas, definiendo el *curriculum*, la estructura de la organización escolar, los procesos de selección y clasificación de docentes y discentes e incluso la metodología didáctica más adecuada.

Como instrumento político al servicio de la democracia, la escolarización se concibe como un servicio público que debe alcanzar a todos los ciudadanos. La educación es un derecho y un deber de todos, pues es precisamente su universalización la que legitima la estructura social democrática de las sociedades, al garantizar, al menos teóricamente, una mínima igualdad de oportunidades, que pretende compensar, en parte, las desigualdades personales vinculadas al origen social, étnico, religioso, cultural y sexual de sus miembros.

– *En segundo lugar*, la legitimidad democrática exige al sistema tanto la neutralidad y pluralidad ideológica y cultural como la garantía de un espacio común de enseñanza comprensiva que evite las discriminaciones. La exigencia de un *curriculum* común y de un único tipo de escuela para todos es la garantía de que, al menos durante este período y en el sistema público de enseñanza, no se favorece la discriminación de los individuos por razones espúrias. Todos los ciudadanos y ciudadanas, independientemente de su origen social, étnico o religioso tienen durante este período, en teoría, iguales oportunidades de acceso a la cultura crítica y al desarrollo personal más satisfactorio. El espacio y el *curriculum* común no implica, al menos en las sociedades democráticas, necesariamente la homogeneidad pedagógica, ni menos el monopolio ideológico. Por el contrario, el sistema público debe garantizar la neutralidad ideológica de los docentes y el respeto a la pluralidad de opciones. El lema no es la libertad de enseñanza, sino la enseñanza en libertad y de la libertad. En las formaciones sociales no democráticas, por el contrario, el sistema público se considera

© Ediciones Morata, S.L

como simple correa de transmisión de las doctrinas y consignas que impone la estructura política autoritaria y dictatorial que gobierna.

– *En tercer lugar*, y como consecuencia de la búsqueda de la igualdad, el sistema educativo se regula mediante el control de las variables de entrada: *curriculum*, centros, docentes... de modo que las escuelas individuales carecen de identidad propia como centros diferenciados, concibiéndose como células equiparables de un sistema común fuertemente centralizado. La estrategia de creación de centros, de selección y asignación de docentes, de traslados y movilidad, de elección de centros por parte de los alumnos, así como la implantación de un *curriculum* nacional común y la labor de la inspección dificultan la creación de una identidad cultural propia de cada centro. Las escuelas tienen poco espacio de decisión discrecional tanto organizativo como profesional y curricular. Los presupuestos económicos son asignados desde la Administración central o regional, de modo que se garantice la distribución homogénea y equitativa y que todos los centros de un mismo tipo tengan similares recursos e instalaciones. No existe, en general, competitividad entre las escuelas, y la libertad de elección de centro se encuentra restringida territorialmente a las posibilidades de la zona geográfica de la residencia familiar.

– *En cuarto lugar,* los docentes son funcionarios públicos y dentro de las condiciones y restricciones que impone el *curriculum* común, decidido a nivel nacional, tienen la libertad para interpretar desde sus competencias profesionales y decidir la estrategia de intervención y práctica pedagógica más adecuada a cada situación. La ausencia de un ideario propio del centro y el *status* de funcionario público, no de esa escuela sino del sistema en general, permiten al docente un alto grado de discrecionalidad que no existe a nivel de centro. Los centros se parecen mucho entre sí, sin embargo la vida en las aulas puede diferenciase y diversificarse de manera notable. Este grado de libertad del docente, de puertas para dentro, se encuentra favorecido por la inexistencia de controles externos de salida. El docente enseña, tutoriza y evalúa, concediendo calificaciones, certificaciones y titulaciones sin más control que la participación paritaria de sus compañeros en las mismas funciones.

Características básicas del sistema 'privado'

– *En primer lugar*, la escolarización no se concibe como un instrumento al servicio de la política, ni siquiera de la política democrática. La escolarización es un instrumento al servicio del libre intercambio de una mercancía: la educación, cuya producción y distribución debe someterse a la libre regulación del mercado. Como cualquier otro producto considerado valioso individual o colectivamente, la mejor forma de garantizar su calidad es someterlo a la competencia del mercado. La tarea de la Administración pública se reduce simplemente a garantizar las condiciones que permitan el libre intercambio de la oferta y la demanda. Así pues, la libre elección de centros por parte de los padres, la libre contratación y despido de los docentes, la libertad de enseñanza, concebida

© Ediciones Morata, S.L

como la libertad de cada centro para organizar la prestación de dicho servicio en torno a su propio ideario ideológico y pedagógico... son elementos clave de una política presidida por la desregulación y privatización. El Estado no se concibe como el instrumento colectivo para compensar las desigualdades que provoca el mercado, sino como la instancia política que garantiza el respeto a sus reglas de juego.

– *En segundo lugar*, como consecuencia de la regulación mercantil, los centros escolares gozan de plena libertad para definir su propia cultura pedagógica y su propio ideario ideológico, que al concretarse en prácticas curriculares y sociales determinadas, constituyen las señas de identidad del producto singular que ofrecen. Los docentes y discentes que elijan libremente dicho centro han de someterse a las imposiciones derivadas de la identidad cultural y pedagógica del mismo. La imposición de una ideología, de un ideario o de un credo religioso no se considera un acto antidemocrático o que vulnere las libertades individuales, toda vez que los individuos, por sí mismos o por medio de sus progenitores, han elegido el producto que se les ofrecía, dentro de la variedad de opciones presentes en la oferta del sistema. En cualquier momento, los consumidores pueden abandonarlo, cuando los servicios ofrecidos no se consideren los adecuados o no satisfagan sus expectativas. El sistema en su conjunto, y no un centro determinado, es el que ofrece la diversidad y pluralidad que requieren las sociedades democráticas. El lema fundamental es la libertad de enseñanza y la libertad de elección de centro.

– *En tercer lugar,* y como consecuencia de la búsqueda de la libertad de enseñanza y de la diversificación de ofertas, el sistema se regula con la intervención mínima del Estado en el control del cumplimiento de las reglas de juego y en el control de las variables de salida: el producto de la escuela, normalmente el rendimiento académico y la asimilación de los valores del ideario. El mercado fomentará la diversidad y competitividad entre las ofertas bien diferenciadas, de modo que las escuelas gocen de amplia libertad para organizar internamente su propia práctica y su propia identidad. Las escuelas pueden diferenciarse de modo notable tanto en sus orientaciones pedagógicas, como en su organización social, como en la diversidad de recursos e instalaciones disponibles. Los presupuestos, así como las fuentes de ingresos y las partidas de gastos son decisiones que pertenecen al propio centro y que forman parte de las peculiaridades del producto que presentan. El sistema ofrece o puede ofrecer, por tanto, notable diversidad externa y restringida diferenciación interna.

Por otra parte, serán las exigencias del mercado y de los cambios económicos, sociales y profesionales los que provoquen las fluctuaciones en las preferencias por unos u otros productos de la oferta educativa, la desaparición de fórmulas obsoletas ya no demandadas y la aparición constante de nuevas fórmulas para adaptarse a la movilidad de la demanda.

– *En cuarto lugar,* los docentes son profesionales contratados en función de su competencia y de su afinidad al ideario y a las peculiaridades organizativas y curriculares que definen el producto que ofrece dicha escuela. Por tanto no son funcionarios del sistema, ni del Estado, sino profesionales al servicio del centro. Gozan de escasa libertad de maniobra, pues la mayoría de las decisiones

© Ediciones Morata, S.L

didácticas están preestablecidas o al menos condicionadas previamente por la definición del proyecto curricular y del ideario ideológico del centro. Así pues, las aulas suelen diferenciarse muy poco entre sí, excepto en aspectos superficiales, pues forman parte de una organización que define y controla sus evoluciones para que cumplan con la función asignada en el proyecto que define la identidad del producto. La organización es estricta y la integración notable. El objetivo es contribuir al éxito del producto que inevitablemente va a recibir la valoración exterior, ya sea por medio del éxito en la demanda, ya por medio del éxito en las pruebas externas de rendimiento académico.

En este sistema los controles fundamentales son controles de salida, del producto, mediante pruebas nacionales de valoración del rendimiento académico de los alumnos más o menos frecuentes. La cultura del centro, la estructura organizativa del mismo, y la espada de Damocles que supone la validación externa y posterior del rendimiento de los alumnos deja poco espacio a la libertad y originalidad profesional de los docentes.

El mestizaje de sistemas en la sociedad postmoderna

Es difícil encontrar en la práctica ejemplos reales que se correspondan íntegra y minuciosamente con las características que definen cada uno de estos dos modelos de sistema educativo. En ningún caso existen modelos puros, pero representan tendencias bien claras en la definición del servicio que representa la educación. La vigencia más o menos dominante del modelo público durante la economía del bienestar social se encuentra hoy en entredicho, intensamente amenazada por el poder de seducción que en todos los órdenes de la vida individual y social están produciendo las iniciativas privadas como estrategias más acordes a las exigencias de flexibilidad y cambio del libre mercado mundial[5].

Es cierto que el modelo público o mejor estatal, ha demostrado tanto su utilidad histórica como sus insuficiencias incorregibles, en gran parte debido a la burocratización insostenible de sus estructuras organizativas. Como veremos más adelante, la concepción del profesional docente como funcionario del Estado, la estructura homogeneizadora de todos los centros escolares y la for-

---

[5] Un ejemplo claro de esta tendencia puede encontrarse en la sustitución reciente en la historia del Reino Unido de las políticas socialdemócratas de los gobiernos laboristas por las políticas educativas neoliberales de los gobiernos conservadores liderados por Margaret Tatcher. REYNOLDS (1989) nos ofrece una síntesis excelente de los cambios sustantivos acaecidos:

"1- Mientras que los intentos de los pasados gobiernos laboristas se encaminaban a proponer una función transformativa y compensatoria al sistema educativo, la política conservadora se orienta a desarrollar una política educativa reproductiva de la estructura económica y social que provoca discriminación social, cultural y de género.

2- Mientras que los pasados gobiernos concentraban su esfuerzo en los dos tercios inferiores de la pirámide social, los actuales se concentran en el tercio superior.

3- Mientras los pasados gobiernos se dirigen hacia objetivos y finalidades sociales, los actuales se orientan hacia objetivos puramente académicos.

4- Mientras que las políticas anteriores se dirigían a distancia a los alumnos desfavorecidos de la cultura de su contexto y clase social, las políticas actuales refuerzan el destino manual y profesional de las clases inferiores y el de las clases favorecidas.

© Ediciones Morata, S.L

mación de una cultura escolar uniformadora se manifiestan como obstáculos formidables al intento de responder con agilidad a las exigencias cualitativas de la realidad cambiante de finales de siglo. Pero no es menos cierto, y en mi opinión mucho más preocupante, que la tendencia desreguladora y privatizadora, extendida en la actualidad, nos acerca a las características del sistema privado que a mi entender debe rechazarse como tal por ser incompatible con la concepción educativa aquí defendida.

Ya hemos visto que la consideración de la educación como una mercancía supone: *en primer lugar* la búsqueda del beneficio a corto plazo, de los resultados académicos observables y medibles a costa de valores de desarrollo más lento e imprevisible, que sin embargo son los que facilitan la autonomía intelectual y la formación reflexiva del propio criterio. *En segundo lugar*, la libertad de enseñanza como libertad de imponer el propio ideario ideológico, cultural o religioso, impide la enseñanza en libertad y de la libertad bajo el grosero pretexto de que ya el individuo o sus padres han optado previamente por un condicionamiento determinado. La libertad de enseñanza esconde la decidida pretensión de ejercer adoctrinamiento. El desarrollo de la autonomía intelectual y la formación del propio criterio para interpretar y actuar en la realidad, por el contrario, no se agotan en una decisión definitiva para siempre, y menos cuando tal decisión se adopta en los primeros años de formación y por agentes externos al propio individuo. Requiere, por el contrario, un ambiente permanente de pluralidad, libertad y compromiso, donde el individuo de forma constante ejerza libremente su capacidad de juicio, contraste, intercambio y experimentación. Por otra parte, la imagen de una sociedad fragmentada en centros escolares de adoctrinamiento diversificado, enfrentados entre sí en salvaje competitividad, no es desde luego la más tranquilizadora si el propósito es conseguir la convivencia pacífica entre los ciudadanos, la tolerancia y el respeto a las diferencias y derechos ajenos.

En este sentido es relevante la opinión de SAVATER (1996, pág. 13) cuando, al tratar el tema de las propias convicciones y creencias, afirma que se trata de "saber separar, llegado el caso, la obligación que nos compromete civilmente con los demás de la adhesión hacia ciertas ideas y valores que consideramos sumamente importantes pero que sabemos no universalmente compartidos... y dar primacía a la primera sobre la segunda. Lograr esta separación transitoria es cosa muy difícil, porque vivimos nuestras obligaciones sociales a través de nuestras adhesiones ideológicas e incluso podemos considerar nuestra mayor obligación civil encauzar la sociedad de acuerdo con la buena nueva en que ponemos nuestra fe". Todo ideario que exceda la declaración universal de los derechos humanos pertenece al ámbito de las creencias individuales y por tanto no puede proponerse como marco de las interacciones educativas en las instituciones escolares.

Por otra parte, sin un sistema educativo que favorezca al menos la compensación de las deficiencias en el desarrollo de los individuos, provocadas por las desigualdades de origen sociocultural, la discriminación social y el incremento de la desigualdad y exclusión harán irrespirable el clima de convivencia en una sociedad tan injusta e insensible. Sin políticas compensatorias, en especial en el ámbito educativo, que favorezcan la igualdad de oportunidades se imposibilita la legitimación democrática de la sociedad.

© Ediciones Morata, S.L

En consecuencia, más que abrazarse incondicionalmente a una de ambas alternativas, será necesario analizar y debatir libremente, sin prejuicios ni tabúes incuestionables, la virtualidad educativa de las diferentes posiciones y características de los sistemas educativos y de sus derivaciones organizativas y cu-rriculares, para optar abiertamente por la experimentación y reflexión compartidas, en la búsqueda de nuevas soluciones que intenten superar al menos los vicios ya conocidos: la burocratización, centralismo, ineficacia y apatía en el primero; desigualdad, discriminación, insolidaridad y adoctrinamiento en el segundo.

1.3. Cambio y reforma. De la implantación de reformas a la estimulación del desarrollo individual e institucional

Del mismo modo, será necesario interpretar las propuestas políticas de cambio y reforma en el sistema educativo, tomando en consideración las peculiaridades del marco postmoderno dominante y el concepto de educación aquí defendido.

En ambos sistemas educativos los cambios y reformas que se proponen y ejecutan suponen, en definitiva, la implantación de decisiones externas que se imponen sobre la voluntad y competencia de los agentes implicados. En el sistema público estatal de forma directa y abierta, bajo el amparo de la legitimación democrática de las decisiones gubernamentales, se imponen desde arriba los cambios considerados convenientes por los representantes de la mayoría. En el sistema privado, de forma sutil e indirecta y bajo la apariencia de libertad, se inducen también desde fuera los cambios requeridos al definir la naturaleza, cantidad y calidad del producto del sistema educativo que requieren las exigencias de la vida económica, política y social y que la escuela debe conseguir.

La enorme paradoja a la que ambos sistemas se encuentran abocados es la radical ineficacia de los cambios y reformas impuestos desde fuera y sin la voluntad y el convencimiento de los agentes involucrados. Los cambios así implantados o exigidos no suponen el incremento de la calidad de las prácticas ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente la modificación superficial de las formas, rutinas y lenguajes, que a la postre cumplen con el aforismo de Lampedusa de "que todo cambie para que todo siga igual".

La dependencia política y económica del sistema educativo está provocando de forma permanente modificaciones y reformas legales, institucionales y curriculares en función de los cambios de gobierno o de los requerimientos de las crisis y transformaciones económicas, pero en el fondo, la calidad de los procesos educativos sigue inalterable, porque ni los docentes ni los estudiantes se sienten implicados en un cambio radical, en un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven. Puede afirmarse que los cambios y las reformas externamente determinadas no provocan modificaciones educativamente valiosas, sino, en el mejor de los casos cambios en las condiciones y procesos de socialización escolar. En todo caso, está claro que esta estrategia exógena del cambio provoca fundamentalmente el incremento de las tareas burocráticas de la actividad docente y organizativa y las fuertes resistencias de los actores, manifestadas directa o indirectamente, pero que al final provocan el fracaso de la pretendida reforma.

© Ediciones Morata, S.L

Como afirma FULLAN (1993), desde la perspectiva educativa los cambios y reformas deben pretender no la ejecución minuciosa y fiel del programa previsto por la Administración, sino el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas y la falicitación de las condiciones estructurales y organizativas para que la institución escolar pueda decidir, de manera autónoma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto. El cambio educativo no se reduce a la elaboración de nuevas estrategias y procedimientos para ejecutar reformas impuestas desde fuera, sino que tiene que ver con el desarrollo por parte de los individuos implicados de estrategias personales para responder a, e influir sobre, el impacto de los cambios estructurales y culturales del escenario escolar y social (BENNET, 1992).

De esta manera, el cambio educativo[6] se convierte en una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes se implican activamente en él, provocando la modificación, no sobrevenida, sino consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de la escuela, como de las percepciones de los docentes y estudiantes sobre sus roles y responsabilidades.

Es evidente que esta concepción del cambio solamente puede sobrevivir si se sustenta en una idea de la educación como desarrollo de la autonomía personal. Sólo así se puede asumir la incertidumbre y el riesgo de fomentar la experimentación reflexiva de alternativas en las prácticas y en las estructuras de la institución escolar, cuyos resultados y desarrollos futuros son siempre en parte imprevisibles y exigen a todos, incluida la Administración, el esfuerzo de aprendizaje, reflexión y cambio. Uno de los requisitos fundamentales de este enfoque del cambio educativo es la confianza en los agentes implicados, en la competencia profesional de los docentes, en las posibilidades de la escuela como espacio de aprendizaje individual y colectivo, y en la comunidad como fuente de recursos, de apoyo afectivo y de contraste creador. La desconfianza en las competencias profesionales del docente, así como la resistencia de todo poder a delegar el control en instancias sociales relativamente autónomas son obstáculos definitivos, que impiden el tratamiento educativo del cambio en las escuelas y en el sistema educativo, y en definitiva en el sistema social. Si los individuos y los grupos sociales no aprenden desde la escuela a ejercer reflexiva y cooperativamente su autonomía, la vida democrática de la comunidad se convierte en una simple formalidad electoral.

La proliferación de cambios en cascada en el sistema educativo nada dice de la bondad educativa de los mismos ni de los nuevos procesos de socialización que generan; acaso sólo podemos detectar el incremento de la confusión y de la ansiedad que provocan. El cambio se puede imponer, pero el perfeccionamiento y la búsqueda de la calidad en relación a los valores educativos es siempre una opción voluntaria y personal (LAING 1968, en HARGREAVES, 1993).

[6] Nos referimos aquí a la naturaleza del cambio educativo independientemente del contenido del mismo que según ELMORE (1990) se puede concretar en cuatro tipos: los *cambios estructurales* que afectan a la amplitud de la escolaridad o a la configuración de los diferentes niveles; *cambios pedagógicos* que afectan a las estrategias de enseñanza y al diseño y desarrollo del *curriculum*; *cambios profesionales,* que afectan a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes; y *cambios político-sociales* que afectan a la distribución del poder en educación y a las relaciones de los agentes sociales con la enseñanza escolar.

© Ediciones Morata, S.L

No obstante, es necesario tener en cuenta la llamada de atención de TEDESCO (1995) sobre la clara posibilidad de que las estrategias de cambio basadas exclusivamente en la capacidad interna de las instituciones y personas implicadas para transformarse sean muy lentas y corren el riesgo de ceder a las presiones corporativas. También en las estrategias autodeterminadas es necesario entender la naturaleza del cambio, sus finalidades y propósitos y su convergencia con los valores educativos que la institución debe potenciar y practicar. Por ello, en vez de cambio, reforma o implantación debemos hablar de perfeccionamiento, de innovación, de mejora, tomando como referencia el grado de consecución y práctica de los valores que consideramos educativos. Aparece de nuevo la dimensión ética que inevitablemente impregna la práctica educativa.

El perfeccionamiento de la escuela es definido por VAN VELZEN (1985) como un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones en el aprendizaje y otras condiciones internas, organizativas y de cima social, con la finalidad de facilitar la consecución de los propósitos educativos. Los cambios o reformas que no favorecen el desarrollo de los valores educativos no pueden considerarse adecuados al perfeccionamiento de la escuela.

El movimiento de perfeccionamiento de la escuela (VAN VELZEN 1985 y HOPKINS, 1994) descansa en los siguientes supuestos:

1. La escuela debe considerarse la unidad del cambio. El perfeccionamiento de la escuela debe asentarse en la consideración individual de cada escuela. No todas las escuelas son iguales, por el contrario son singulares espacios ecológicos de interacción, cuyo particular equilibrio y juego de fuerzas caracterizan las formas de existencia y las posibilidades de cambio.

2. El cambio debe afrontarse desde una perspectiva sistémica. Es decir, ha de abarcar todos los elementos intervinientes, de manera progresiva y a lo largo de un período de varios años. Las modificaciones reales en los comportamientos y en las formas de interacción requieren tiempo para comprender y diseñar el cambio autopropuesto.

3. Un aspecto clave del perfeccionamiento de las escuelas es la conciencia de las condiciones internas que deben modificarse. Ello incluye desde las estrategias para el desarrollo de la estructura de tareas académicas hasta los modos de establecer la estructura de participación social.

4. No puede darse la mejora de la escuela sin clarificar las finalidades más importantes de su cometido. El cambio debe asumirse como la estrategia más adecuada para poder cumplir con la función educativa de la escuela a cuyos requerimientos deben someterse el resto de objetivos y especificaciones.

5. El perfeccionamiento de la escuela debe asumir que existen diferentes niveles de influencia, que deben armonizar sus actuaciones de forma convergente con los propósitos educativos del cambio. El aula, la escuela, las familias y la comunidad social cercana han de proponerse la cooperación para desarrollar una comunidad democrática de aprendizaje.

6. Por ello, debe procurarse una integración de estrategias que recorran de arriba a bajo y de izquierda a derecha los diferentes niveles implicados en la comunidad democrática de aprendizaje.

© Ediciones Morata, S.L

Ahora bien, el problema fundamental del proceso de cambio educativo reside en la implicación voluntaria y convencida de los agentes que intervienen en la práctica escolar. Solamente cuando esta participación voluntaria existe puede hablarse del cambio como mejora o perfeccionamiento institucional, al apoyarse en el perfeccionamiento individual. Por ello FULLAN (1991, págs. 105-107) propone el siguiente decálogo de supuestos que pretenden estimular la participación voluntaria y decidida de dichos agentes:

"1. No asumas que tu versión del cambio es la única que debe contemplarse y desarrollarse. Por el contrario asume que uno de los propósitos fundamentales del cambio es el enriquecimiento de tu perspectiva mediante el contraste con las perspectivas de los demás.

2. Asume que toda innovación educativa requiere que cada individuo trabaje desde y sobre sus propias concepciones. Por ello, el cambio significativo y relevante siempre implica un cierto grado de incertidumbre y ambigüedad acerca del significado del cambio para cada una de las personas intervinientes.

3. Asume que el conflicto y el desacuerdo no sólo son inevitables sino incluso fundamentales para el éxito del cambio educativo. Puesto que cada grupo de individuos poseen múltiples perspectivas, cada intento de cambio ha de provocar necesariamente alguna forma de conflicto.

4. Asume que la gente necesita presión para cambiar (incluso en la dirección que ellos desean), pero tal presión solamente será eficaz cuando permite a la gente reaccionar para formar su propia posición, interactuar con otros y conseguir apoyo.

5. Asume que el cambio eficaz requiere tiempo. Es un proceso de desarrollo individual e institucional que exige comprensión, experimentación, reflexión y evaluación. La insistencia es un atributo crítico del cambio satisfactorio.

6. No asumas que la única razón para explicar el fracaso del cambio es el rechazo exterior o las resistencias de los agentes. Pueden existir y de hecho siempre existen múltiples razones interrelacionadas.

7. No esperes que todos o la mayoría de los individuos o grupos se impliquen en el cambio. La complejidad del cambio educativo es de tal naturaleza que es prácticamente imposible que sea asumido por todos los individuos o grupos de una formación social. El progreso se produce cuando se incorporan cada vez nuevos individuos o grupos al proceso de mejora.

8. Asume la necesidad de un plan evolutivo para afrontar sucesiva y paulatinamente los inevitables problemas y conflictos que acarrea el cambio.

9. Asume que ninguna cantidad de conocimiento proporcionará claridad total sobre la acción que debe desarrollarse. El mejor conocimiento debe utilizarse con la conciencia de su naturaleza provisional, parcial y tentativa.

10. Asume que el propósito fundamental es el cambio de la cultura institucional. Los cambios e innovaciones parciales deben juzgarse a la luz del apoyo que suponen en la dirección del cambio de la cultura de toda la institución".

© Ediciones Morata, S.L

En definitiva, el cambio educativo ha de provocar y facilitar el perfeccionamiento de la institución y el desarrollo individual, mediante la transformación de la cultura de la escuela y de la cultura experiencial de los agentes implicados.

2. La escuela como organización

La educación de los niños/as es un complejo fenómeno que implica estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas. Comprender lo que sucede en una determinada escuela no es fácilmente accesible por medios simples y directos. En consecuencia, la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas" (GOODMAN, 1992, pág. 44).

Teniendo en cuenta la interesante propuesta de GOODMAN (1992), conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución. La organización comportamental de los estudiantes, su agrupación, la jerarquía escolar, la evaluación de los docentes, el *curriculum*, los ritos y costumbres de la vida social en la escuela, las habilidades de los agentes implicados, las expectativas de la comunidad social, las relaciones entre los docentes, las relaciones profesor-estudiante son características de la cultura escolar que condicionan y presionan el comportamiento de todos los implicados en la vida escolar. Comprender la vida de la escuela supone un propósito bien diferente y bastante más complejo e incierto que pretender especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz.

2.1. La obsesión por la eficiencia en la institución escolar. El movimiento de las escuelas eficaces

La primera característica que destaca de manera exagerada en la consideración de la escuela como organización institucional en el escenario neoliberal es la obsesión por encontrar su organización eficaz. Como cabía esperar, en el clima social de libre intercambio mercantil que busca el beneficio y la rentabilidad inmediata no pueden florecer fácilmente otras fragancias escolares que aquellas que se propongan también la optimización de la eficiencia. La obsesión de las propuestas y políticas educativas neoliberales es encontrar, en la práctica y en la teoría, el mecanismo pedagógico de eficacia, así como los criterios objetivos, concretos y medibles que definan y singularicen las escuelas eficaces (EDMONS, 1979, 1982; RUTTER y cols., 1979, SAMMONS y cols., 1995; SCHEERENS 1992, 1997).

Al igual que la intensa competitividad internacional está exigiendo a las empresas extremar la eficiencia de sus procedimientos, tareas, estructuras organizativas e interacciones personales, para alcanzar y ofrecer en el mercado

© Ediciones Morata, S.L

el producto más competitivo, es decir, el máximo de aceptación al mínimo coste, también a las escuelas debe exigírseles similar esfuerzo y competencia en la elaboración eficaz de sus procedimientos, estructuras organizativas e interacciones personales, para producir rendimiento académico al menor coste.

Siguiendo esta estela, el movimiento de escuelas eficaces liderado por el mundo anglosajón durante la década conservadora y neoliberal de los años ochenta y extendido en la actualidad a la mayor parte de la comunidad internacional, como muestran los planteamientos y programas actuales de la OCDE, o los del FMI, ha provocado el desarrollo de un poderoso movimiento de investigación y evaluación internacional denominado SERP (*School Effectiveness Research Paradigm*) con extraordinarias similitudes al paradigma de investigación didáctica floreciente en la década de los setenta denominado proceso-producto (DUNKING y BEADDLE, 1975, PÉREZ GÓMEZ, 1983, DOYLE, 1990). Su preocupación fundamental es encontrar el mecanismo y los factores que determinan la eficiencia escolar, de modo que una vez aislados puedan promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo, sea cual fuere su nivel o su contexto sociocultural. Así, de manera análoga a como en la década de los sesenta y setenta proliferaron estérilmente las listas y escalas de observación de la vida del aula, al objeto de encontrar el método pedagógico que objetivamente provocaba el aprendizaje deseado, ahora proliferan los listados (complementarios o contradictorios) de factores que definen objetiva y automáticamente una escuela eficaz[7].

---

[7] Ofrecemos a continuación, siguiendo a MUÑOZ REPISO (1995), cuatro de los ejemplos más difundidos de tales planteamientos:

En primer lugar el de RUTTER y cols.. (1979) derivado de su famoso estudio *Fifteen Thousand hours*: Los siete factores que garantizan las escuelas eficaces los resume Reynolds de la siguiente manera:

- Un sistema de control de los alumnos basado en las recompensas más que en los castigos.
- Un clima participativo y amable, que responda a las necesidades sentidas por estudiantes y docentes.
- La implicación de los estudiantes, de modo que participen activamente en las actividades de la clase y de la escuela.
- Claridad en los objetivos, los contenidos, los sistemas de trabajo y las formulas de evaluación.
- Un comportamiento docente adecuado tanto a las exigencias académicas como a las buenas interacciones sociales.
- Un proceso claro de gestión del aula y del centro, desde la planificación de la actividad académica al mantenimiento de la disciplina y la administración de las recompensas.
- Capacidades de liderazgo combinadas con formas de participación democráticas donde todos los docentes se sientan representados.

En segundo lugar el de EDMONDS (1979) que se concreta en los siguientes cinco factores:

- Fuerte liderazgo administrativo y pedagógico.
- Elevado nivel de expectativas en y sobre los estudiantes.
- Priorización en la adquisición de habilidades básicas.
- Concentración de recursos en los objetivos fundamentales
- Observación y supervisión permanente del progreso de los estudiantes.

En tercer lugar, su expresión más reciente, producida por el grupo de investigadores del Intituto de Educación de Londres dirigido por MORTIMER y publicado en SAMMONS y cols. (1995) y que concretan los factores que definen las escuelas eficaces en los once siguientes:

1) Liderazgo profesional y participativo.
2) Colegialidad y cooperación en la asunción conjunta de los propósitos y programas de actuación.
3) Atractivo contexto de aprendizaje.

© Ediciones Morata, S.L

HARGREAVES (1992) sintetiza en tres aspectos las conclusiones de la investigación sobre los factores que determinan la enseñanza eficaz (pág. 114):

1. El primero hace referencia a la relación entre tiempo y *curriculum*. Las adquisiciones de los alumnos se encuentran poderosamente influidas por la forma en que se distribuye el tiempo de aprendizaje y comunicación entre docentes y estudiantes. Ahora bien, el tiempo por sí solo no puede explicar los resultados, lo verdaderamente importante es la relación del tiempo con el *curriculum*: qué tiempo se reserva a qué tareas de qué *curriculum*.

2. El segundo aspecto hace referencia a la gestión del aula. El provecho que los alumnos pueden sacar de sus oportunidades de aprendizaje está claramente relacionado con las formas de organizar el trabajo escolar en el aula y fuera de ella. La gestión del trabajo escolar incluye desde la definición de los roles al establecimiento de las reglas y rutinas que gobiernan las interacciones, el espacio y el tiempo. La gestión eficaz incluye la planificación del trabajo, la explicación clara del mismo y la monitorización cuidadosa de su desarrollo.

3. La tercera dimensión hace referencia a la calidad de la instrucción y contempla los siguientes aspectos: el diseño de tareas, la claridad en las explicaciones, las oportunidades de prácticas, el trabajo compartido, la disposición a la valoración y al asesoramiento.

En definitiva, y como afirman TEDESCO (1995) y EDMOND (1990), parece que la conclusión fundamental de las investigaciones sobre escuelas eficaces es

---

4) Concentración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, optimizando el tiempo dedicado al aprendizaje de los contenidos fundamentales.
5) Organización intencional de los procesos de enseñanza eficaz: claridad en los propósitos, medios y fórmulas de evaluación, facilitanto la práctica adaptiva a las circunstancias.
6) Elevado nivel de expectativas en la enseñanza y en la comunicación.
7) Reforzamiento positivo de los comportamientos.
8) Supervisión permanente del progreso de los alumnos y evaluación del funcionamiento de la escuela.
9) Estimulación de la responsabilidad de los alumnos, así como del desarrollo de su autoestima.
10) Colaboración escuela-familia, con la implicación de los padres en el aprendizaje de los estudiantes.
11) Desarrollo de los docentes basado en la escuela como organización de aprendizaje.

Por último, uno de los modelos de indicadores de escuelas eficaces más utilizado es el desarrollado por SCHEERENS (1992 y 1997), que pretende ofrecer una síntesis de la evidencia empírica acumulada. Entre los factores comunes encontrados podemos destacar los siguientes :

1. Un compromiso con normas y metas claras y comunmente definidas.
2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado (de los docentes).
3. Dirección y liderazgo positivos.
4. Estabilidad laboral.
5. Una estrategia para el desarrollo del personal acorde con las necesidades pedagógicas de cada escuela.
6. La elaboración de un *curriculum* cuidadosamente planificado y coordinado.
7. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
8. La búsqueda y reconocimiento de unos valores propios de la escuela que identifiquen la señas de indentidad pedagógica del centro.
9. Focalización en los procesos de enseñanza aprendizaje.
10. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa.

© Ediciones Morata, S.L

que los mejores rendimientos están asociados a la posibilidad de elaborar y desarrollar un proyecto educativo del centro que defina las señas de identidad del mismo, definido por la coincidencia en objetivos, métodos, tradiciones y formas de funcionamiento, aceptadas o al menos asumidas por los agentes implicados, tanto por lo que respecta a las tareas académicas como a las relaciones sociales. Es importante, por otra parte, considerar que la gestión de los centros en torno a proyectos puede facilitar la organización de los individuos y de los grupos en un esquema de red menos jerarquizado y más acorde a las mutuas responsabilidades que han de asumir en la tarea educativa[8].

Es evidente que nadie puede negar la importancia –aunque pueda ser dudosa su virtualidad educativa– de muchos de estos factores: liderazgo fuerte, competente y positivo; alto grado de expectativas sobre los estudiantes, docentes y la propia escuela; reforzamiento positivo de las conductas, control de los estudiantes, atención prioritaria a las actividades de enseñanza-aprendizaje; atención personalizada, sentido de pertenencia, participación en la gestión y en la vida del centro, espíritu de identidad colegiada... así como de otros muchos que se pueden identificar. El problema reside, a mi entender, en la pretensión de que de modo objetivo y automático compongan un mecanismo que garantice la eficacia. En primer lugar porque es una pretensión estéril, puesto que cualquier factor que encontremos es siempre en parte equívoco y se interpreta y se realiza en la práctica de formas muy diversas, discrepantes e incluso incompatibles entre sí en virtud del contexto y de la intencionalidad, de modo que no pueden aislarse objetivamente, independientes del contexto donde encuentran sentido[9]. En segundo lugar, porque el concepto de eficacia y rentabilidad escolar que subyace a dicha pretensión es, a mi entender, claramente contrapuesto al concepto de educación que aquí estamos defendiendo.

---

[8] A este respecto es interesante el concepto de red que desarrolla TEDESCO (1995, pág. 158). Afirma que "el concepto que puede permitir una nueva articulación entre la autonomía de los establecimientos y la necesaria cohesión entre ellos es el concepto de red (...) la característica fundamental de una red, en comparación con los sistemas jerárquicos tradicionales, consiste en que puede ser movilizada en función de las iniciativas de cada uno de los participantes y usuarios, y no sólo de la cúpula, de su propietario o de su constructor. (...) la propuesta de la red aparece no como una alternativa a la institución, sino como una nueva forma de institucionalizar determinadas prácticas, donde el protagonismo principal se coloca en manos de los usuarios".

[9] Es interesante en este sentido recordar la crítica que hace REYNOLDS al movimiento de escuelas eficaces (1994) tanto por las importantes ausencias que se aprecian en los factores detectados, como por su inevitable condicionamiento contextual por otros muchos factores internos y externos a la institución escolar:

1) La importancia de la influencia diferencial de las escuelas es reducida. Investigaciones recientes muestran que el influjo se reduce a un intervalo entre el 8 y el 15 %.
2) Los estudios actuales muestran que la mayor parte de la variación entre escuelas se debe a la variación entre aulas.
3) Los efectos escolares muestran una consistencia que se limita a un período de dos o tres años.
4) La efectividad académica se encuentra fuertemente mediatizada por la efectividad social o afectiva.
5) Las diferencias que provoca la escuela se encuentran hondamente condicionadas por las diferencias de raza, origen social y *status* cultural.
6) Las características de cada contexto local, de la historia de la institución y del personal condicionan las peculiaridades de su estructura organizativa.
7) No existe acuerdo intercultural sobre las características que definen la eficacia. Algunos de los elementos que funcionan en Japón, por ejemplo, son irrelevantes o contraproducentes para la escuela mediterránea.

© Ediciones Morata, S.L

Entre las *críticas internas* al rigor científico de las propuestas elaboradas bajo el movimiento de escuelas eficaces (REYNOLDS, 1994; PERRONE 1989, BROWN y otros, 1995) me parece interesante destacar las siguientes:

– Como en su predecesor movimiento, "proceso-producto", las conclusiones estadísticas sobre el grado de incidencia de estos factores aisladamente considerados y sobre su influencia conjunta son inconsistentes y frecuentemente discrepantes entre investigaciones. No sólo por la dificultad de definir operativamente conceptos tan complejos y equívocos como liderazgo o control de los alumnos, sino por la desconsideración de importantes factores que actúan conjuntamente, modificando profundamente sus efectos, como es la variabilidad interna de cada escuela respecto a la vida en las diferentes aulas, o el peculiar tejido social de cada escuela en virtud de la diversidad de los grupos sociales, culturales, étnicos, religiosos o sexuales que la componen y de su singular red de interacciones (NUTTALL, 1989; REYNOLDS, 1994; BROWN y otros, 1995).

– En *segundo lugar* la ambigüedad y el sesgo a la hora de definir los productos de las escuelas eficaces. Normalmente se enfatizan los efectos académicos en detrimento de otros relevantes efectos sociales, morales o afectivos de la propia escolaridad. Además, es difícil encontrar consenso respecto a las características que definen los efectos académicos. A menudo se identifican exclusivamente con las calificaciones escolares tan variables en su determinación como lo sean las diferentes concepciones curriculares de los profesores y tan frecuentemente dispares con respecto al desarrollo intelectual de los estudiantes. En todo caso, la definición estándar del rendimiento académico de las escuelas desconsidera las capacidades de construcción personal de significados, la dimensión creativa, divergente y crítica del pensamiento así como la capacidad de autorreflexión, autodirección y autoevaluación del aprendizaje (ELLIOTT, 1996a).

– En *tercer lugar*, los factores que presuntamente provocan la eficacia en las escuelas no permanecen inalterables ni a través del tiempo ni a través de las culturas y formaciones sociales. Una determinada concepción del liderazgo o del control disciplinario de los alumnos provoca efectos muy diferentes en distintas culturas o en la misma cultura a lo largo del tiempo. La historia de la comunidad social, del propio sistema educativo y de la propia institución escolar condiciona profundamente el efecto de factores considerados genéricos y homogéneos (REYNOLDS, 1994).

– En *cuarto lugar,* el énfasis en los aspectos organizativos, considerados independientemente de los aspectos curriculares, conduce en estos estudios a la práctica ignorancia de estos últimos, como si en realidad fuesen indiferentes en la producción de efectos académicos, afectivos o sociales. La carencia de una perspectiva holística e integradora de las culturas que intervienen en el espacio escolar impide su comprensión interactiva y conduce a una visión reduccionista de la escuela cuyo entendimiento parece restringirse a la consideración aislada de los procesos de gestión. Es curioso comprobar el paralelismo con el movimiento proceso-producto. El reduccionismo psicologicista de entonces ha sido sustituido en parte por el reducionismo empresarial de ahora.

© Ediciones Morata, S.L

En *último lugar*, la aparente apertura y flexibilidad de este movimiento en la definición de caracteristicas y factores esconde una poderosa y latente orientación homogeneizadora que, como apunta PERRONE (1989), enfatiza la importancia del orden, uniformidad y jerarquía como principios básicos de la organización eficaz. Esta orientación se hace evidente no sólo en los factores propuestos sino principalmente en los olvidados. No es un olvido ingenuo que en ninguno de dichos estudios aparezcan factores tan importantes desde la perspectiva de los propios docentes como el tamaño de la clase, el estilo pedagógico, la preparación y el grado de satisfacción profesional de los docentes, los estilos de organización interna y participación democrática de los diferentes sectores implicados, los conflictos y resistencias al cambio, las condiciones pedagógicas en que se desenvuelve el trabajo docente, la autonomía profesional.

Curiosamente, de nuevo, la salida desde la crítica interna al movimiento de escuelas eficaces se propone en la misma dirección que veinte años antes se propuso la alternativa al enfoque proceso-producto: reconocer la importa de las variables internas mediacionales (el pensamiento y los afectos e intereses de docentes y estudiantes) así como de la complejidad y onmipresencia del contexto situacional (REYNOLDS, 1989; BROWN y otros, 1995) en una perspectiva más holística e integradora que enfatiza el carácter ético y político de toda práctica educativa.

En cuanto a la *crítica externa,* el primer propósito es cuestionar el mismo concepto de eficiencia. Parece evidente que en realidad no existe un problema de datos, de evidencias para soportar la identificación de factores, sino más bien un problema de contraste de los valores que sustentan el movimiento de escuelas eficaces. El nudo fundamental de este enredo seductor se encuentra, a mi entender, en la aplicación del concepto economicista de eficiencia al tratamiento institucional de los fenómenos educativos. Dicho concepto de eficiencia solamente se puede aplicar a los procesos de producción, donde se pueden especificar de antemano, con toda precisión, los resultados pretendidos así como los pasos que en forma de algoritmo se encadenan de modo mecánico para su rigurosa consecución. Esto es así solamente donde trabajamos con variables materiales sin capacidad autocreadora y donde o no hay valores éticos implicados o hay consenso generalizado en torno a ellos.

Como ya hemos discutido en numerosas ocasiones en los fenómenos humanos en general y en los educativos en particular no pueden darse de forma clara y completa ninguna de aquellas condiciones. Tanto los propósitos básicos de la tarea educativa como el contexto escolar donde se producen se encuentran constante y profundamente penetrados de elementos de valor, cuya opción siempre es cuestionable, conflictiva y problemática. Si por otra parte se acepta, como aquí hemos defendido, que el propósito fundamental de la práctica educativa no es transmitir información, sino facilitar y provocar el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, mediante un proceso de reconstrucción reflexiva y deliberativa de las adquisiciones previas a la luz de las informaciones y experiencias actuales, la intervención pedagógica satisfactoria se encuentra inevitablemente abocada a la incertidumbre y a la sorpresa de la creación individual y colectiva. Tanto para los docentes como para los estudiantes las capacidades fundamentales que denotan el valor

© Ediciones Morata, S.L

educativo de sus procesos individuales o colectivos de desarrollo, como por ejemplo las capacidades de "comprensión situacional", "reflexión deliberativa" y "acción autónoma" conducen a la creación en parte siempre imprevisible.

Por tanto, la incidencia real de los factores identificados como requisitos del funcionamiento eficaz de las instituciones escolares solamente se puede determinar y comprender en el análisis de su específica intervención en cada contexto singular, en cada escenario particular de interacción entre los individuos, las estructuras organizativas, las expectativas colectivas y los propósitos educativos y curriculares acordados. Los factores organizativos no constituyen por sí mismos ningún mecanismo mágico que garantice la eficiencia de los resultados, porque, en primer lugar, estos resultados cuanto más interesantes y ricos desde el punto de vista educativo más imprevisibles son, y en segundo lugar porque su influencia real está condicionada por la peculiar cultura institucional que se forma en un espacio y tiempos concretos de interacción, que en cierta medida es siempre específica de cada contexto escolar y por tanto no transferible automáticamente a otros escenarios. En definitiva, más que variables de un sistema explicativo de la eficiencia institucional, dichos factores deben considerarse como hipótesis de trabajo que ayudan a los profesores en su proceso cooperativo de deliberación, evaluación y toma de decisiones para cada contexto y cada situación particular. En este caso, cuando nos proponemos favorecer el enriquecimiento de la institución escolar, el énfasis no debe situarse en la presencia de dichos factores sino en facilitar el proceso abierto de deliberación reflexiva entre los docentes y el acceso a los recursos que se consideren necesarios en cada caso. Es probable que muchos de tales factores, aparezcan como elementos o condiciones facilitadores del proceso de deliberación o del proceso de actuación consiguiente, pero siempre poseerán el matiz propio de la cultura y del proyecto singular que cada grupo de docentes y estudiantes especifican con su intervención autónoma y creadora.

Por otra parte, parece obvio que la consecución eficiente de resultados objetivos y predeterminados conduce a la primacía del concepto de rentabilidad cuya virtualidad educativa no solo puede considerarse nula, sino generalmente incompatible[10]. No sólo porque se pueden conseguir eficazmente objetivos moralmente perversos, sino porque primar los resultados sobre los procesos, y la obtención de beneficio a corto plazo y a cualquier precio sobre el desarrollo complejo y parsimonioso de los valores que se consideran educativos, aunque su rentabilidad mercantil inmediata sea exigua, supone el contrapunto más

[10] Me parece interesante a este respecto recordar una vez más, que la calidad educativa (PÉREZ GÓMEZ, 1990; CARR, 1989) no reside en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor educativo de los procesos; que en la educación como en cualquier otro aspecto de la vida humana los fines no justifican los medios; que los medios didácticos no son indiferentes, sino que al ser procesos sociales de intercambios de significados, cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples efectos primarios y secundarios, explícitos o tácitos, a corto, a medio y a largo plazo, en modo alguno previsibles de forma mecánica; que debido al carácter creador del individuo y de los grupos humanos, los procesos educativos cuanto más ricos e interesantes son, más imprevisibles se vuelven los resultados; y que, por último, la evaluación rigurosa y objetiva de los resultados inmediatos y observables en educación, no logra detectar sino una mínima parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo.

© Ediciones Morata, S.L

claro de las pretensiones educativas tal como aquí las hemos defendido. En los fenómenos educativos, precisamente por su dimensión abierta y creadora, lo verdaderamente significativo y relevante es la calidad de los procesos de interacción entre individuos, ideas, experiencias y artefactos en un contexto social y culturalmente facilitador y estimulante. Los resultados puntuales –el denominado rendimiento académico–, deben considerarse elementos parciales y provisionales de ese mismo largo y complejo proceso y como tal debe interpretarse su valor y significación. Por tanto, sin identificar y comprender las características, naturaleza y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje particular no puede en ningún caso interpretarse adecuadamente el valor del producto puntual.

En definitiva, en la práctica educativa la decisión y la acción pedagógica emergen de, y suponen, un ejercicio de prudente elección entre alternativas morales (ELLIOTT 1993; CARR, 1990; HAMILTON, 1994). La opción ética es inevitable en la práctica educativa. A la postre siempre nos encontramos con la necesidad de elegir entre opciones en un escenario moralmente complejo y cargado de dilemas y conflictos. La decisión pedagógica supone "un proceso en el que la reflexión sobre la acción correcta (los medios) es inseparable de la reflexión sobre sus finalidades morales" (ELLIOTT, 1996, pág. 218) Así pues, la calidad de la práctica educativa depende básicamente de la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en las aulas cuando toman decisiones, intervienen y evalúan. Este elemento sustantivo es el que desaparece por arte de magia o por intereses no confesados, en el enfoque de las escuelas eficaces.

En último termino la eficacia de las escuelas debemos contrastarla con las finalidades y funciones que la sociedad en general y el proyecto educativo en particular asignen a estas instituciones. En este aspecto no podemos sino constatar la importante contradicción que en la actualidad se está produciendo entre las finalidades políticas que se le atribuyen a la escuela en las sociedades democráticas (equidad, igualdad, solidaridad y desarrollo humano) y las exigencias del mercado laboral (excelencia, formación vocacional, competitividad individual).

2.2. Dimensiones en el funcionamiento organizativo de las escuelas: de la organización instrumental al desarrollo sociocultural

Parece, pues, necesario superar la reduccionista tendencia empresarial a encontrar el mecanismo objetivo de la eficiencia y sumergirse más abierta y decididamente en la complejidad e incertidumbre de los intercambios que se producen en la institución escolar para procurar comprender su naturaleza, posibilidades y efectos. Cada escuela configura su propia forma específica de establecer los intercambios personales y curriculares, y aunque podamos encontrar elementos comunes que se repiten en las más diversas circunstancias, siempre actuarán de manera singular y constituyendo un modo peculiar de comportamiento e identidad. Seguiremos a continuación un excelente estudio de casos desarrollado desde la antropología por Ángel DIAZ DE RADA (1993)

© Ediciones Morata, S.L

sobre dos centros escolares que ejemplifican dos formas bien diferentes de configuración organizativa y funcionamiento social, y que nos pueden ayudar a discutir los elementos y redes de interacciones que constituyen la peculiaridad organizativa de la institución escolar.

La primera institución es un centro de Bachillerato que ejemplifica una forma de organización claramente instrumental dentro de una institución orientada a la consecución de fines definidos externamente. La institución escolar no se concibe aquí como un espacio de vida e intercambio sino como un instrumento académico que cumple las funciones que le asigna el sistema: transmitir conocimientos y evaluar aprendizajes. Por ello, debe marcar claramente la diversidad de contextos y las fronteras entre ellos: el contexto de la vida convencional exterior, y el contexto interior de las interacciones académicas, el contexto objetivo de las disciplinas con sus contenidos y principios y el contexto de la vida personal de los individuos. El éxito de la función académica del centro reside precisamente en la disociación de tales contextos y en la impersonalización de la experiencia.

La vida académica del centro escolar se vive como una organización objetiva, externa, por encima de los individuos, un mecanismo aséptico que facilita la concentración en las tareas académicas y que pretende evitar la interferencia de contextos personales o sociales perturbadores. La participación de los agentes en la determinación de los pormenores de la vida compartida no tiene la menor importancia, puesto que no existe ese espacio de vida compartida sino la aceptación de un mecanismo simple y formal que regula los intercambios de forma aséptica y distribuye los espacios y los tiempos.

La institución no considera que deba construir ninguna identidad comunitaria propia y diferenciada como resultado de la convivencia común, sino la mínima estructura formal requerida para garantizar sin interferencias extrañas el funcionamiento de los intercambios académicos previamente regulados. No pretende ejercer ninguna función socializadora sino la mera transmisión de conocimientos disciplinares, por lo que huelga la organización de otras experiencias y otros espacios de convivencia informal distintos a las aulas como escenarios del preestablecido intercambio académico. La misma organización del espacio y del tiempo en las aulas se rige por rutinas estándar derivadas de una concepción lineal y mecánica del intercambio académico, concebido como transmisión clara de contenidos informativos y evaluación objetiva de rendimientos. Cuantas menos interferencias personales, mayores garantías de objetividad y funcionamiento eficaz.

Por tanto, la búsqueda de la objetividad y la eficacia se apoya en la tendencia a desocializar las relaciones e intercambios docentes y al incremento del control técnico y burocrático ejercido por la propia maquinaria de gestión. El liderazgo personal no parece necesario ni siquiera conveniente pues puede alterar con motivaciones personales el ritmo mecánico de normas y rutinas preestablecidas.

En correspondencia con estos planteamientos instructivos y organizativos se descubre en los estudiantes una visión del mundo social mediatizada por los logros instrumentales. Lo importante es la significación social y profesional de los éxitos en el rendimiento académico definido por el dominio de los contenidos informativos transmitidos en las disciplinas del *curriculum* oficial. El éxito

© Ediciones Morata, S.L

académico confiere la identidad y la justificación social a esta etapa propedéutica de la vida del estudiante. Cuando se produce el fracaso académico, por cierto notablemente abultado, no existen otros mecanismos de recuperación de la identidad ni de la satisfacción personal. Al restringirse la significación personal y social de este período al éxito académico, el fracaso exhibe connotaciones de desastre difícilmente compensables con las actividades culturales o sociales que no existen en la institución[11].

La segunda institución es un colegio concertado que ejemplifica una forma convencional de organización de la vida social y académica de los estudiantes de diferentes edades en una comunidad con una clara identidad. Cómo otras instancias convencionales más o menos informales de organización de la convivencia social, el colegio establece relaciones de continuidad con diversos contextos de los que extrae apoyos y recursos materiales, personales y simbólicos para fortalecer la riqueza de las vivencias que procura la institución. La identidad propia del colegio no se deriva de la disociación de otros contextos, sino de su vinculación natural con los mismos por compartir entre ellos las responsabilidades de socialización de las nuevas generaciones.

Uno de los objetivos prioritarios del colegio como institución es construir comunidad e implicar a todos los actores, docentes o discentes cada uno desde su peculiar posición, en la construcción de la propia identidad colectiva. Así, pues, las tareas de organización y las actividades culturales o de convivencia adquieren una importancia sustancial de nivel similar o incluso superior a las propias tareas académicas. No se consideran ni una pérdida de tiempo, ni una interferencia indeseable porque no sólo son el sustrato del desarrollo de una socialización satisfactoria, sino que al mismo tiempo se convierten en la condición indispensable para que las actividades académicas adquieran la significación y relevancia que las haga atractivas a los ojos de los estudiantes. La eficacia académica es tanto condición como resultado de la relevancia de la diversificada vida colectiva.

Independientemente de nuestro acuerdo o discrepancia con los valores promovidos en este caso concreto, el colegio se configura como una organización orientada a valores (Weber), no como un instrumento de finalidades externas y posteriores sino como un espacio para practicar, vivir y desarrollar los valores que se consideran esenciales para el individuo y para la colectividad. La vida social y el patrimonio cultural de la institución son recursos y capitales sociales y culturales de incalculable valor tanto para fomentar el rico intercambio socializador como para motivar y contextualizar el más árido intercambio académico.

Otro aspecto que caracteriza la vida de la institución es el diversificado abanico de relaciones que se establecen en la confluencia, a veces conflictiva a veces complementaria, de los dos ámbitos de la experiencia: el ámbito disciplinario de las prácticas instrumentales, académicas, y el ámbito más flexible y optativo de las relaciones expresivas entre las personas en el contexto de convivencia informal o cultural. La riqueza y diversidad de roles, relaciones e identi-

[11] Son interesantes al respecto los planteamientos de Julia VARELA (1991) que ponen de manifiesto no sólo la profundidad del fracaso y rechazo escolar en las instituciones escolares instrumentales de corte academicista, sino incluso la función social que cumple el fracaso escolar al preparar la aceptación voluntaria de la división del trabajo en función de las clases sociales.

© Ediciones Morata, S.L

dades en la confluencia de ambos espacios fomenta tanto la diversidad como la complementariedad. El fracaso académico no se vive aquí con la peculiar unidimensionalidad propia de las instituciones instrumentales, es parte de una vida más compleja que ofrece al individuo otras oportunidades de compensación con el éxito en otras esferas de la vivencia cultural, así como motivaciones plurales y diversificadas que empujan a la recuperación. El éxito académico es considerado como un elemento importante dentro de la vivencia de la experiencia comunitaria, como componente de una identidad plural y compleja, con sentido en sí misma y no como instrumento al servicio de fines sociales o profesionales exteriores.

La compleja estructura formal de la vida comunitaria ofrece una red de actividades e interrelaciones que median de forma sustancial las prácticas académicas produciendo según DIAZ DE RADA (1993) los siguientes efectos: "1) transformar la copresencia (de alumnos y docentes) en relaciones sociales significativas, 2) recodificar de ese modo la condición de obligatoriedad (propia de los intercambios académicos) en una condición de optatividad, 3) apropiarse del movimiento expansivo y centrífugo de las relaciones personales proponiendo un catálogo interminable de situaciones de interacción dadas en el seno de la institución, 4) generar un *ethos* local de la diferencia como distinción y exclusividad" (pág. 441).

La presencia de esos dos ámbitos dentro de una misma comunidad con sentido de identidad integrador, provoca inevitablemente una cierta continuidad de rasgos, atributos, intereses y comportamientos que se desplazan de manera insensible de uno a otro contexto, provocando en el espacio académico la apertura a modos de interacción considerados satisfactorios en el ámbito informal de la convivencia social y de la creación cultural. De este modo se rompe la rigidez de las estrategias didácticas lineales, preocupadas por la simple y clara transmisión de conocimientos y por la objetiva evaluación de resultados, para dar cabida a los intereses, necesidades y sentimientos de los aprendices en su tarea de adquisición del conocimiento, así como para incorporar procedimientos y contenidos útiles y satisfactorios en el intercambio cultural. Es obvio que en este tipo de organización institucional, las vinculaciones entre cultura y academia, así como entre conocimiento y aplicación real se producen de manera más fluida, propiciando las experiencias de innovación pedagógica orientadas a conectar los contextos académico y vital.

La dimensión instrumental y la dimensión sociocultural como componentes de la organización institucional de la escuela

Puede decirse que estos dos casos extremos de organización de la ción escolar son claros ejemplos de dos tendencias bien distintas de concebir la función, la estructura y la vida de la escuela, así como dos componentes ineludibles en el funcionamiento institucional de la escuela. El distinto equilibrio que se establezca entre ellos determinará el sentido de las interacciones sociales en la escuela y sus repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La concepción de la escuela como organización instrumental hunde sus raíces en la pretensión ilustrada y racionalista de encontrar el mecanismo objetivo

© Ediciones Morata, S.L

que, libre de los condicionamientos socioculturales, es decir, independiente de contexto, permita la instrucción universal. La pretensión de ofrecer un espacio objetivo y neutral de igualdad de oportunidades, donde todos los individuos independientemente de sus peculiares condiciones de origen económico, social, cultural o sexual puedan acceder a la cultura pública universal, conduce al diseño de una institución pública, gratuita y obligatoria, que se organice de la manera más aséptica, simple y objetiva, como un instrumento mecánico de precisión para alcanzar la finalidad externa de la instrucción universal. Por ello, en la escuela como organización instrumental, es necesario establecer un sistema desocializado y universal de relaciones objetivadas y racionalizadas (DÍAZ DE RADA, 1993), que evite los sesgos personales, tanto en el tratamiento y distribución de la información, como en la evaluación objetiva de sus efectos. Para alcanzar ese estado de desocialización ideal de la vida en la institución escolar es necesario disociar los contextos académico y vital de todos y cada uno de los miembros de la institución, despersonalizar las relaciones y artificializar los intercambios, de modo que pueda elaborarse un programa mecánico de actuación que rija, a través de normas estables e impersonales, los procesos de transmisión y evaluación del conocimiento, así como las reglas de control de las interacciones horizontales y verticales. En la posibilidad de un funcionamiento tal se cifraba la oportunidad de una instrucción universal, independiente del contexto, en condiciones de igualdad y con pretensiones de justicia y objetividad.

Ninguno de los dos requisitos fundamentales de estos planteamientos se han visto confirmados. En primer lugar, no existe una cultura pública, unívoca y universalmente aceptada, cuya fragmentación en trozos o módulos de información pueda distribuirse y secuencializarse de manera uniforme y objetiva para todos y para siempre. En segundo lugar, los mecanismos objetivos de transmisión, distribución y evaluación no logran romper ni compensar las diferencias individuales en función del origen sociocultural de los estudiantes, sino que, paradójicamente, provocan su reproducción y legitimación social, al trasladar, después del proceso de enseñanza, el eje de la responsabilidad de la sociedad hacia el individuo (BOURDIEU y PASSERON, 1977; BOURDIEU, 1989; LERENA 1983, 1980; PÉREZ GÓMEZ y GIMENO SACRISTÁN, 1993; COLEMAN, 1966).

Las organizaciones sociales no pueden funcionar como mecanismos objetivos de precisión, ni siquiera cuando se proponen producir eficazmente artefactos materiales, mucho menos cuando el contenido de su actividad es la formación cultural de las nuevas generaciones, el desarrollo intelectual y emocional de sujetos diferenciados. Cuando se pretende cosificar el comportamiento humano para despersonalizar las interacciones y objetivar las funciones y roles de cada individuo en el mecanismo institucional, los intereses, emociones y expectativas de cada uno trabajarán clandestinamente para realizarse de una u otra manera, la apariencia externa de apacible funcionamiento objetivo y burocrático esconde el caudaloso río de interacciones subterráneas, que perturban, ralentizan o incluso transforman el sentido del funcionamiento pretendido de la institución.

El problema es mucho más grave e irresoluble cuando dichas instituciones sociales se proponen el desarrollo cultural de los individuos que las habitan. La adquisición de la cultura y su incorporación en formas activas de interpretación y acción requieren la implicación voluntaria y personal de cada individuo, que

© Ediciones Morata, S.L

desde su singular punto de partida intelectual, afectivo y social ha de utilizar las nuevas informaciones y experiencias que se le ofrecen para reconstruir de forma consciente sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación. Por tanto, una mera organización instrumental de los intercambios por la que fluyen fragmentos de información correspondientes a la cultura disciplinar en modo alguno garantiza su incorporación relevante al pensamiento y a la conducta de los aprendices. Frecuentemente sólo consigue su reproducción memorística por parte de quienes, por sus deficientes condiciones de partida, o no quieren o no pueden acceder a una asimilación significativa; o la adquisición frágil y efímera por parte de quienes, aun pudiendo, no se sienten motivados por la descontextualización de los aprendizajes.

Desde perspectivas bien diferentes y con intereses diversos, incluso con la pretensión prioritaria de ser eficaces, se consolida una perspectiva más flexible y subjetiva de las organizaciones sociales en general y de la escuela en particular. Aparece con claridad que las reglas universales de acción se encarnan en marcos locales de sentido (DÍAZ DE RADA, 1993), que son las interpretaciones subjetivas que los participantes, en función de sus intereses y expectativas y de su convencimiento, elaboran acerca de la bondad y sentido de las interacciones, roles y tareas, las que en definitiva determinan el funcionamiento de la institución. La escuela, no puede por tanto entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican. Las organizaciones sociales no pueden entenderse como instrumentos asépticos; el contenido de su funcionamiento, debido al sentido que los sujetos conceden al mismo, las específica y peculiariza.

Tanto la teoría de la gestión no racional para abordar el caos y las crisis (MINTZBERG, 1993)[12] en el análisis del funcionamiento institucional, como los planteamientos sobre la influencia del azar y la incertidumbre en los comportamientos humanos y en las instituciones (HAYEK, 1978; y GIL CALVO, 1995) o el análisis micropolítico (BALL, 1993)[13] corroboran estas ideas, al poner de manifiesto la erosión que el tejido social informal (redes de amistad, complicidad, grupos de presión) de cada organización produce sobre el cumplimiento de los objetivos de las instituciones. La acumulación cotidiana de efectos no previstos y que proceden del comportamiento espontáneo e interesado de los diferentes

[12] La propuesta de Mintzberg es que la gestión de los grupos e instituciones sociales, con la complejidad de interacciones, conflictos de intereses y elementos imprevisibles, requiere una intervención más allá de la racionalidad científica; tampoco irracionalidad, sino una intuitiva no racionalidad. En un escenario no racional no hay un único y mejor camino, sino múltiples y diferentes posibilidades. La base para decidir un curso particular de acción no es la evaluación racional de los datos, sino una combinación de datos, rumores, conjeturas y presentimientos, difícilmente formalizables en una fórmula racional.

[13] El modelo micropolítico de S. Ball contempla las organizaciones no como unidades estructurales orientadas armónicamente a la consecución de objetivos asumidos, sino como escenarios de contestación, lucha y resistencia. En busca de la consecución del propio interés, los individuos y los grupos establecen alianzas y negociaciones temporales, frágiles o consistentes para ejercer el poder de influencia en su propio beneficio. Por ello, el análisis de las instituciones no puede reducirse a la comprensión estructural sino que debe abarcar el entendimiento de la cambiante red de relaciones políticas explícitas u ocultas.

© Ediciones Morata, S.L

individuos y grupos va minando el objetivo funcionamiento primario de las organizaciones sociales, provocando la emergencia de nuevos y divergentes propósitos y funciones. Un elevado grado de indeterminación es inevitable en las interacciones humanas y por tanto también en las organizaciones sociales; las interacciones estratégicas e interesadas de los individuos y grupos sociales, al agregarse en movimientos convergentes o contrapuestos, no previstos en el funcionamiento oficial de la institución, provocan la aparición de un orden espontáneo no siempre compatible y en todo caso perturbador de los propósitos y del funcionamiento original de la institución.

Así, es fácil entender que, cuando en la organización institucional escolar nos proponemos el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, sólo el convencimiento compartido de lo que significan estos propósitos educativos por parte de los agentes implicados puede conducir a establecer, experimentar y modificar cuantas veces sea necesario las normas, estructuras, recursos y estrategias de interacción adecuadas para favorecer su consecución satisfactoria. Así pues, como afirma DÍAZ DE RADA (1993) el proyecto ilustrado, racional y progresista de la escuela universal triunfa precisamente allí donde se reconocen las mediaciones locales, las interpretaciones subjetivas, la identidad cultural de una comunidad de aprendizaje que confiere sentido y relevancia a las proposiciones abstractas y formales del conocimiento público. La vivencia de una cultura local significativa se convierte en la plataforma simbólica requerida para facilitar la comprensión de la cultura crítica. El conocimiento abstracto, académico y disciplinar adquiere sentido cuando se incorpora a plataformas individuales o sociales de interpretación cultural de la realidad que preocupa a los sujetos. Los aspectos afectivos, las expectativas, intereses y actitudes que definen las interacciones explícitas o subterráneas, se convierten en elementos fundamentales a la hora de definir la plataforma local de mediación cultural de los aprendizajes académicos y experienciales. Así pues, lo que ocurre en las instituciones no se agota en la descripción formal de tareas, perfiles, funciones y metas, es imprescindible comprender el clima real de las interacciones mediadoras, su sentido y complejidad.

Por otra parte, la relevancia de los aprendizajes no define nada más que las condiciones de eficacia del funcionamiento institucional al considerar la importancia de las mediaciones locales, de la estructura de interacciones subjetivas que interpretan de una manera específica los propósitos formales y genéricos de la institución. Pero cuando hablamos de la institución escolar damos por supuesto que su pretensión es facilitar el proceso educativo, que en modo alguno se cumple si el funcionamiento institucional se resuelve en la reproducción de la restringida y restrictiva cultura local. Es decir, si la plataforma de intereses, actitudes y representaciones locales que median los intercambios obstaculizan el acceso al conocimiento público y a la tendencia universal de crítica, contraste y reconstrucción permanente, la relevancia de los aprendizajes se ahoga en la pobreza egocéntrica o en el adoctrinamiento. Por ello será necesario progresar hacia el entendimiento y construcción de organizaciones escolares que faciliten y provoquen la autoformación, el aprendizaje de sí mismas, la autorreflexión, que vincule la competencia de su funcionamiento con la práctica de los valores que se consideran educativos. En otras palabras, desde la perspectiva educativa no es suficiente que la organización social de la escuela facilite y pro-

© Ediciones Morata, S.L.

mueva un sentido de comunidad, de pertenencia a un proyecto cultural común donde adquieran sentido los aprendizajes académicos. Es necesario además, que dicho proyecto cultural común y el espíritu de comunidad que lo potencia estimulen y favorezcan la práctica de los valores que se consideran educativos. Así pues, la vida social de la escuela ha de promover un delicado equilibrio entre las exigencias de la comunidad y los derechos del individuo, de modo que la colaboración en el proyecto cultural común parta del respeto a la independencia intelectual de cada uno de sus miembros y sea el resultado de la voluntaria, activa y reflexiva participación democrática en el diseño, desarrollo, evaluación y reconsideración de dicho proyecto, vivo y emergente. No puede considerarse educativa, aunque sea eficaz, la vivencia de un proyecto cultural y vital que se impone por tradición, dentro de una organización escolar convencional, a costa de la autonomía de los individuos, y de la propia capacidad de reflexión y transformación de la misma institución.

La organización institucional se convierte así en el marco y en el mecanismo que facilita y condiciona, que media necesariamente los procesos de comunicación y los compromisos experienciales de sus miembros. Una definición del marco y de los mecanismos organizativos, fuerte y explícita, con códigos elaborados, categorías claras y distintas y un sistema de clasificación fuerte, propios de las pedagogías visibles (BERSTEIN, 1993), que nosotros hemos denominado intercambio académico, se corresponden con la concepción instrumental de la organización escolar y pueden facilitar el éxito de aprendizajes académicos, donde los objetivos están clara y concretamente especificados, los procesos de enseñanza se definen objetivamente como procesos simples de transmisión disciplinar, y los mecanismos y criterios de evaluación se procuran transparentes, neutrales, objetivos y fiables. Por el contrario, una definición del marco organizativo débil y flexible, con códigos restringidos y elaborados mezclados de forma flexible, categorías difusas, con fronteras permeables y grandes espacios de intersección, roles y funciones también flexibles e intercambiables, propios del predominio de las pedagogías invisibles, o de lo que nosotros hemos denominado vivencias culturales, se corresponden con una concepción más holística de la organización como entidad sociocultural con finalidad en sí misma, orientada a valores, más propicia para facilitar el intercambio educativo, es decir la vivencia reflexiva de una cultura plural, abierta, indeterminada y emergente, que estimule el desarrollo autónomo de los individuos y la creatividad de la colectividad.

Por último, y con el punto de mira siempre fijo en la función educativa de la escuela, cabe recordar con GIL CALVO (1995) que la institución escolar facilitará mejor el intercambio cultural reflexivo, abierto y plural requerido si la estructura y funcionamiento de su organización disponen de una cantidad de variedad interna (complejidad o diversidad de opciones alternativas) que pueda aceptar e incorporar, no sin conflicto, la cantidad de variedad y complejidad que manifiesta el contexto exterior. En contra de la tendencia defensiva de la escuela de encerrarse y fosilizarse en sí misma sobre raquíticos y obsoletos esquemas de conducta rutinarios, ante el incremento progresivo de la complejidad técnica y la aleatoriedad imprevisible del contexto social, la respuesta organizativa adecuada debe ser ofensiva, es decir crear un clima de intercambio y experiencia donde tenga cabida la complejidad y la incertidumbre, vividas desde la coope-

© Ediciones Morata, S.L

ración democrática y la reflexión personal, de modo que cada individuo pueda afrontar la complejidad e incertidumbre desde la construcción de sus propios criterios de valoración y selección. La propia naturaleza reflexiva y consciente de la vivencia escolar puede proponer alternativas provisionales y experimentales de convivencia democrática y de recreación de la cultura y satisfacción de necesidades que se ofrecen como opciones relevantes y alternativas a la naturaleza arbitraria e interesada de los intercambios sociales regidos por la rentabilidad mercantil.

3. La cultura docente

> "El aula es el santuario de los profesores. El carácter sacrosanto del aula es un elem central de la cultura escolar que es preservada y protegida a través del aislamiento del profesor y la vacilación de padres, administradores y compañeros en el intento de violarla... el aislamiento se vincula a la autonomía en la mente de los profesores. En la cultura de la escuela se mantienen aquellos aspectos que se pueden considerar menos educativos: la dependencia de la opinión de expertos externos, la inseguridad, la incapacidad para adoptar riesgos públicos, la negación de intereses personales vinculada al incremento de la alineación del trabajo, la utilización ambigua del aislamiento como máscara de autonomía, la supresión de las emociones, la desconfianza de otros profesores, la tendencia estrecha a concentrarse exclusivamente en los medios, negando la discusión de los objetivos educativos..." (BULLOUGH, 1987, pág. 92).

Aunque en la determinación y mantenimiento de la cultura de la escuela existen muchos factores y agentes, podemos considerar que la cultura de la escuela es prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social, como gremio profesional. La cultura de los docentes podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura de este grupo social será necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan sus comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula (SERGIOVANI y STARRAT, 1990, 1984; DAILIN, 1993).

La cultura docente es un complejo fenómeno cuya comprensión requiere el análisis de tres niveles distintos y complementarios (HODGKINSON, 1983 y DAILIN, 1993): un primer nivel transracional, donde los valores son concebidos como propuestas metafísicas, fundamentados en creencias, códigos éticos e intuiciones morales; un segundo nivel racional donde los valores se fundamentan en las normas y expectativas del contexto social y dependen de la justificación colectiva; y un tercer nivel subracional, donde los valores se experimentan como sentimientos y preferencias personales, están impregnados de contaminaciones emotivas y pueden considerarse básicamente amorales o asociales. Difícilmente entenderemos la cultura docente y la cultura escolar sin atender a las determinaciones plurales, conscientes e inconscientes, individuales y socia-

© Ediciones Morata, S.L

les, racionales y sentimentales, convergentes y discrepantes, de los valores, expectativas y comportamientos de las personas y de los grupos.

Además, es evidente que la cultura docente constituye el componente privilegiado de la cultura de la escuela como institución, de lo que hemos denominado la estructura de participación social y de la estructura de tareas académicas. La cultura docente se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones. Todo ello compone una estructura de poder, un equilibrio de intereses siempre parcial y provisional, y aunque podamos distinguir tendencias mayoritarias que rigen en la cultura docente durante un largo período de tiempo, es verdad que la concreta significación de tales aspectos comunes se especifica por las características de las peculiares interacciones que definen cada contexto escolar.

Por otra parte, la cultura docente se encuentra, en la actualidad, como considera HARGREAVES (1994), en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por otro. En esta inevitable tensión, los docentes se encuentran cada día más inseguros e indefensos, se sienten amenazados por una evolución acelerada a la que no pueden o no saben responder. Las certezas morales o ideológicas de antaño se cuestionan y se desvanecen sin encontrar sustitutos ni compensaciones válidas y creíbles. Por ello, con lamentable frecuencia sus reacciones son ineficaces, se caracterizan por la pasividad, la inercia o el regreso a comportamientos gregarios, conservadores y obsoletos que priman el aislamiento o el autoritarismo.

La cultura docente, fundamentalmente conservadora, adquiere mayor relevancia cuanto menor es la autonomía, independencia y seguridad profesional de los docentes. Es clave su comprensión por la fuerza de sus motivaciones y por la importancia de sus repercusiones en la vida social y académica de los estudiantes. La cultura docente proporciona significado, abrigo e identidad a los docentes en las inciertas y conflictivas condiciones de trabajo. Asumiendo la cultura de los docentes, sus valores y sus formas de actuar, los profesores y profesoras se sienten arropados por la fuerza y las rutinas del grupo de compañeros, por las señas de identidad de la profesión. Aprendemos pronto que reproducir roles, métodos y estilos habituales es la mejor estrategia para evitar problemas y conflictos con los compañeros y con los agentes exteriores: familias y Administración. Por ello, podemos afirmar que la cultura docente es un factor importante a considerar en todo proyecto de innovación, pues el cambio y la mejora de la práctica no requiere sólo la comprensión intelectual de los agentes implicados, sino fundamentalmente su voluntad decidida de transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada.

En la determinación de la calidad educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cultura docente es de vital importancia pues no sólo determina la naturaleza de las interacciones entre colegas, sino también el sentido y calidad de las interacciones con los estudiantes. De forma explícita o de forma latente,

© Ediciones Morata, S.L

la cultura docente modela la manera particular de construir la comunicación en cada aula y en cada escuela, y cada vez es más evidente que la calidad educativa de los procesos escolares reside en la naturaleza de los procesos de comunicación que allí se favorecen, inducen o condicionan. Es verdad que la cultura escolar también se compone de las importantes determinaciones provenientes de la cultura de los estudiantes, normalmente configurada como cultura de resistencia u oposición en sus múltiples y divergentes manifestaciones (VARELA, 1991; FOUCAULT, 1982; WILLIS, 1988, 1990)[14]. La comprensión que tienen los alumnos de la situación escolar puede ser sustancialmente diferente de la que tienen los profesores. Por ejemplo, con frecuencia los estudiantes entienden la escuela no principalmente como un espacio de aprendizaje sino como un lugar de socialización en el que a veces el aprendizaje es incluso contraproducente. Por ello, muchos de los conflictos entre docentes y estudiantes tienen sus raíces en opuestas definiciones de la situación escolar.

No obstante, la cultura de los alumnos se muestra dependiente de la cultura de los docentes, se encuentra sustancialmente mediada por los valores, rutinas y normas que imponen los docentes. Incluso en los procesos y situaciones de mayor contestación es una reacción a la impermeabilidad de la cultura de los docentes que permanecen de manera más prolongada y con mayores cuotas de poder en la institución escolar.

Conviene también considerar que la cultura docente facilita u obstaculiza los procesos de reflexión e intervención autónoma de los propios colegas y de los estudiantes, por ello se constituye en el factor inmediato de mayor importancia en la determinación de la calidad de los procesos educativos. No obstante, no puede considerarse un factor autónomo exclusivamente condicionado por las experiencias históricas acumuladas en los patrones de actuación del gremio profesional. La cultura docente que determina los valores y los modos de interacción propios de cada escuela es a su vez un efecto de las presiones y expectativas externas, de las exigencias de los procesos de socialización y de los requerimientos situacionales del resto de los agentes implicados. Como afirma GITLIN (1987), ni la estructura de la escuela, ni la cultura docente por sí solas determinan el comportamiento del profesor. Más bien, el comportamiento del docente refleja un delicado y emergente compromiso entre sus valores, intereses e ideología y la presión de la estructura escolar.

---

[14] Como afirma VARELA (1991), el funcionamiento impositivo y restrictivo de la escuela, el predominio de la disciplina formal, autoridad arbitraria, devaluación de los saberes transmitidos, rituales carentes de sentido, obligación de acatar las "actitudes correctas", pseudo-participación estudiantil, aburrimiento y desidia, provoca la cultura de la resistencia y oposición al menos en aquellos individuos y grupos cuya cultura familiar se encuentra bien distante de la cultura de la escuela.
"En la cultura de los 'colegas' se dan ciertos rasgos característicos tales como el rechazo a la autoridad, el negarse a acatar las normas, la no aceptación del trabajo escolar, el hacer novillos, el ingenio y la desenvoltura para combatir el aburrimiento, el humor, la provocación, la solidaridad de grupo, el desarrollo de un 'argot' propio, el cuidado de una vestimenta singular, el pavoneo ante las chicas, el deambular por la ciudad, así como fumar, beber, salir de noche, ligar, conseguir dinero a través de pequeños hurtos –a veces en la propia escuela– o de trabajos coyunturales, el desprecio por los alumnos conformistas –los 'pringados'–, el odio a los chivatos, un sentimiento de superioridad que afecta también a los profesores y a su cerrado mundo académico. Esta cultura de oposición ligada en parte a la cultura de fábrica, está teñida a su vez de machismo, e incluso de racismo, respecto a los alumnos de otras etnias que refleja las tensiones que se desarrollan en el campo social" (pág. 251).

© Ediciones Morata, S.L

Del mismo modo, es conveniente mantener un entendimiento dialéctico entre el comportamiento situacional del docente y su dependencia de la cultura profesional heredada y compartida por el grèmio. Los estudios del pensamiento del profesor, especialmente aquellos que se detienen en el análisis de las teorías implícitas (PÉREZ GÓMEZ 1990, RODRIGO y MARRERO, 1994), así como los estudios sobre la formación del pensamiento práctico (PÉREZ GÓMEZ 1996, CLANDININ y CONELLY, 1983; SCHÖN 1983, 1987...) ponen de manifiesto que, en definitiva, el sustrato pedagógico del docente, configurado por la incorporación lenta, persistente y no reflexiva de la cultura docente, es el factor decisivo en la determinación de la conducta académica y profesional del docente en interacción con las exigencias inmediatas de su escenario concreto de actuación.

Por último, en la cultura docente podemos distinguir con HARGREAVES (1994) dos dimensiones fundamentales: el contenido y la forma. Entendemos por contenido de la cultura docente, los valores, creencias, actitudes, hábitos y supuestos sustantivos compartidos por un grupo de docentes o por una comunidad profesional más amplia; mientras que la forma de la cultura docente está configurada por los patrones característicos que manifiestan las relaciones y los modos de interacción entre los docentes. La forma de la cultura docente define las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo de los docentes, especialmente el modo como se articulan sus relaciones con el resto de los colegas.

El *contenido* de la cultura docente está relacionado fundamentalmente con el concepto de educación que poseen teórica y prácticamente, así como con sus implicaciones en la determinación de la vida académica cotidiana. Hace referencia, por tanto a una enorme diversidad de aspectos que componen la constelación de su pensamiento pedagógico, desde las teorías implícitas más generales y difusas hasta las estrategias y técnicas concretas de actuación. El *curriculum*, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el sentido y los modos de evaluación, la función de la escuela, la organización institucional, los mismos roles docentes, los procesos de socialización dentro y fuera de la escuela, el desarrollo del individuo así como el sentido y evolución de la sociedad, son todos componentes mejor o peor definidos, reflexionados y sistematizados del contenido de la cultura docente.

Como puede entenderse con facilidad, el contenido de la cultura docente está estrechamente relacionado con la específica función social que la escuela adquiere en cada época y en cada contexto, y su regulación política y administrativa, así como con el conocimiento pedagógico acumulado en la tradición teórica y práctica de este ámbito académico y profesional, que desarrollaré en el capítulo correspondiente a la *cultura académica.* No obstante, por su estrecha vinculación con los determinantes y valores que definen la forma de la cultura docente en la institución escolar también los contenidos de dicha cultura irán apareciendo en el siguiente análisis.

Puede avanzarse, en todo caso, que los valores que constituyen el contenido de la cultura docente también se encuentran en un momento decisivo de cambio y reestructuración, provocado por las exigencias que la economía de libre mercado, orientada al beneficio y la rentabilidad, y las condiciones sociales y culturales de la época postmoderna están ejerciendo sobre la escue-

© Ediciones Morata, S.L

la. La búsqueda de la eficacia, del rendimiento académico, la flexibilidad, la incertidumbre y la preparación tecnológica son constantes que encontraremos en el horizonte actual de la cultura escolar y docente elaborada en un clima social de racionalidad instrumental. Puede afirmarse con GITLIN (1987, 1990) que las tendencias mayoritarias en la cultura escolar están induciendo un rol docente que enfatiza el desarrollo de las habilidades técnicas y de gestión, el aislamiento de los profesores y la desconexión con los alumnos.

De todos modos, es necesario destacar que las características dominantes de la cultura docente, tanto en sus contenidos como en sus formas, no suponen en modo alguno la determinación definitiva de la actuación ni del pensamiento de los docentes. Son marcos simbólicos y estructurales que condicionan, median, pero no determinan la capacidad individual o colectiva. Como afirma BULLOUGH (1987) y toda la corriente de análisis micropolítico, la vida dentro de las escuelas es compleja, confusa, indeterminada y frecuentemente contradictoria, de modo que ni los profesores ni los alumnos se comportan en forma consistente con las prioridades de la institución, la definición oficial del *curriculum* o las expectativas sociales mayoritarias. Siempre existe un margen de libertad para expresar la autonomía, la resistencia, la diversidad y la discrepancia.

Por ello, las características que definen de manera prioritaria las relaciones de los docentes con su tarea y con sus colegas no pueden considerarse categorías cerradas, son más bien amplios intervalos de largo recorrido en los que podemos encontrar formas diversificadas e incluso contradictorias de entendimiento y actuación. Por ejemplo, a veces el aislamiento del docente es condición de autonomía profesional y a veces es un factor que genera estancamiento y mediocridad. Por esta razón me parece más adecuado tratar las peculiaridades de la cultura de los docentes como espacios delicados de confrontación dialéctica.

Tomando en consideración las prevenciones anteriores, entre las características más relevantes que definen en la actualidad la *forma* de la cultura docente destacaremos las siguientes:

- *Aislamiento del docente y autonomía profesional.*
- *Colegialidad burocrática y cultura de colaboración.*
- *Saturación de tareas y responsabilidad profesional.*
- *Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente.*

3.1. Aislamiento del docente y autonomía profesional

El aislamiento del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar. Por múltiples razones históricas, la cultura del docente parece vincular la defensa de su autonomía e independencia profesional (el famoso principio de la libertad de cátedra) con la tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y cooperación. Malentendida así la autonomía profesional induce la multiplicación de pequeños y fragmentados reinos de taifas, donde cada profesor, dentro de su aula, su espacio, se siente

© Ediciones Morata, S.L

dueño y señor soberano, respira, se siente libre de las presiones y controles externos y con la autoridad para gobernar, incluso arbitraria y caprichosamente. Como mantienen FULLAN y HARGREAVES (1992) el aislamiento profesional de los docentes limita su acceso a nuevas ideas y mejores soluciones, provoca que el estrés se interiorice, acumule e infecte, impide el reconocimiento y el elogio del éxito, y permite que los incompetentes permanezcan en perjuicio de los alumnos, y de los propios compañeros docentes.

FLINDERS (1988) distingue tres clases de aislamiento: *el aislamiento como estado psicológico,* donde la inseguridad personal o el miedo a la crítica recluye al docente a los márgenes de su aula, de su incompetencia y de su previsible arbitrariedad y autoritarismo. Curiosamente esta estrategia personal conduce precisamente al incremento de la inseguridad y refuerza por tanto el círculo vicioso del aislamiento progresivo. Sólo el contacto y la colaboración con los compañeros en un clima de atención y solidaridad, puede procurar el apoyo que requiere la salida de la inseguridad profesional. En segundo lugar, *el aislamiento ecológico,* determinado por las condiciones físicas y administrativas que definen su trabajo. En este sentido puede afirmarse que tanto las condiciones físicas y arquitectónicas del lugar de trabajo, con la separación tan radical entre aulas, con la ausencia de espacios polivalentes, abiertos y multifuncionales, como la estructura de los horarios y la fragmentación disciplinar del *curriculum* han inducido en la escuela tradicional un modo de hacer docente que refuerza el aislamiento y dificulta tanto la comunicación como la colaboración. Es fácil comprobar que la mayoría de las experiencias históricas de renovación pedagógica se han propuesto como condición inicial romper el aislamiento y modificar la estructura espacial, temporal y curricular para favorecer el contacto y la cooperación. En tercer lugar, distingue el *aislamiento adaptativo*, concebido como una estrategia personal para activa y voluntariamente encontrar el propio espacio de intervención y preservarlo de influencias peyorativas del contexto. En condiciones administrativas, escolares o sociales poco sensibles y favorables a la diversidad y al respeto a los diferentes modos de concebir la tarea profesional los docentes conscientes y creativos se refugian en el aislamiento de su aula, como una estrategia adaptativa para desarrollar con cierta libertad sus modos divergentes y singulares de intervención pedagógica.

Como se manifiesta en diferentes investigaciones (FULLAN y HARGREAVES 1992; LORTIE, 1975; ROSENHOLTZ, 1989; HARGREAVES, 1994), el aislamiento de los docentes concebido como refugio, mecanismo de defensa o patrimonio incontestable tiene importantes consecuencias peyorativas tanto para el desarrollo profesional del propio docente, como para la práctica educativa de calidad y el desarrollo satisfactorio de proyectos de cambio e innovación. El aislamiento es el caldo adecuado para el cultivo del pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora o la aceptación acrítica de la cultura social dominante. La ausencia de contraste, de comunicación de experiencias, posibilidades, ideas, recursos didácticos, así como de apoyos afectivos cercanos refuerza el pensamiento práctico y acrítico que el docente ha adquirido a lo largo de su prolongada vida en la cultura escolar dominante.

Una vez más, volvemos a comprobar la malversación de ideas potencialmente formativas. Se confunde la identidad personal con el aislamiento y la defensa numantina del propio territorio, aun cuando una vez cerrada la puerta

© Ediciones Morata, S.L

del aula la mayoría de los docentes, vacíos de originalidad e identidad creativa, repitan y reproduzcan modelos ajenos, asumidos e interpretados de manera unívoca y homogénea. Este aislamiento malentendido y pasionalmente defendido no conduce a la afirmación de las diferencias, a la estimulación de la creatividad, a la búsqueda de alternativas originales y está impidiendo, por el contrario, la colaboración y el enriquecimiento mutuo de los docentes.

La autonomía profesional del docente y la búsqueda de su identidad singular supone evidentemente el respeto a las diferencias y la estimulación de la diversidad en las concepciones teóricas y en las prácticas profesionales, como condición ineludible del desarrollo creativo de los individuos y los grupos de docentes, que precisamente se proponen como objeto de su trabajo promover en los estudiantes el desarrollo de su autonomía y creatividad personal. En la consecución de este propósito es evidente que el docente requiere soledad tanto como colaboración, reflexión individual tanto como comunicación y contraste, de modo que sus procesos de pensamiento y actuación puedan reflejar la autonomía intelectual de sus intuiciones, análisis y propósitos, tanto como el acuerdo con sus compañeros para elaborar y desarrollar un proyecto común lo suficientemente flexible y convergente como para acoger la diversidad creativa y la búsqueda compartida. Este concepto de autonomía poco tiene que ver con la reivindicación del aislamiento como patrimonio profesional y garantía de control incuestionable. Curiosamente, el aislamiento se acompaña con demasiada frecuencia de adaptación irreflexiva a las exigencias de la cultura social homogénea y rutinaria de la vida escolar, y es precisamente la colaboración que respeta la independencia la que permite enfrentarse a las resistencias institucionales para mejorar la práctica (BULLOUGH, 1987, GRIMMETT, 1992).

La *competitividad* y la *balcanización* (FULLAN y HARGREAVES, 1992) son otra manifestación más de la cultura escolar individualista e insolidaria. Como clima genérico que enmarca las relaciones sociales entre profesores y especialmente entre alumnos es una consecuencia inevitable de la mercantilización del rendimiento académico en las escuelas. El clima de relaciones sociales, la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, la demarcación de roles y el establecimiento de estereotipos, los modos de participación y las estrategias de aprendizaje se encuentran claramente mediatizados en la escuela por esta característica de su cultura que de manera a veces explícita y a veces oculta extiende la rivalidad a todos los ámbitos de los intercambios. En modo alguno se puede presumir que las actitudes y comportamientos tanto sociales como académicos se generen en la escuela como consecuencia de un deseo natural de aprender o comunicar. El carácter evaluador del contexto escolar y su potencial poder de clasificación y certificación meritocrática satura y puede distorsionar la mayoría de intercambios y actuaciones, impide la sana colaboración y refuerza un modo de conducta, asentado en las instituciones burocráticas y en la sociedad mercantil, de compraventa generalizada.

Del mismo modo, la fragmentación disciplinar del *curriculum* ha generado en la universidad y en la enseñanza media e incluso, aunque de forma más lenta, en la enseñanza primaria el fenómeno denominado balcanización. Supone la configuración de espacios sociales cerrados, los departamentos por áreas de conocimiento, donde se pierde la visión del conjunto del proyec-

© Ediciones Morata, S.L

to educativo del centro escolar en favor de los intereses y de la restrictiva interpretación del reducido grupo disciplinar al que pertenece. La balcanización o fragmentación disciplinar manifiesta las siguientes características (HARGREAVES 1994): escasa permeabilidad entre los subgrupos, que se encuentran fuertemente aislados; elevada permanencia de modo que la estabilidad de los subgrupos provoca la identidad colectiva y la identificación de los individuos como componentes de dichos subgrupos; y orientación y compromiso político como estrategia para defensa de sus intereses. La defensa del propio beneficio, asimilado a la promoción del grupo cercano, lleva a la intensificación de la competitividad entre departamentos en perjuicio del desarrollo cooperativo del proyecto común. Además, la fragmentación de la escuela en subgrupos aislados y en competencia puede tener importantes y graves consecuencias, no sólo para el desarrollo de un proyecto común y para la necesaria orientación interdisciplinar del *curriculum*, sino también para la continuidad en el seguimiento del progreso de los alumnos y para la comunicación fluida que requiere la coordinación horizontal y vertical.

La promoción social de los valores relacionados con el individualismo se concreta en la escuela en torno a la *concepción del aprendizaje como un fenómeno individual*. La mayoría de los estudiantes y de las escuelas asumen que el aprendizaje es una experiencia esencialmente individual, de modo que la preocupación fundamental de la actividad docente es orientar y estimular el progreso individual, mediante el desarrollo de trabajos y tareas también individuales. En este sentido, el aprendizaje individual y aislado apoya y refleja a la vez una concepción competitiva del aprendizaje, creando en el aula y en la escuela un ambiente de competitividad e insolidaridad. El desarrollo de las tareas académicas en la escuela, dentro de esta perspectiva, crea un clima poco propicio a la colaboración y al descubrimiento cooperativo. Por el contrario, y como buen reflejo de las tendencias sociales, el éxito académico de cada uno parece exigir el fracaso de los demás compañeros, imponiendo paulatina pero progresivamente la idea de que lo verdaderamente importante en la vida académica, y por extensión en la vida social, son las propias adquisiciones, resultados y éxitos. Paradójicamente, tal ensalzamiento del individualismo competitivo no se ve acompañado, ni en la escuela ni en la sociedad por la tendencia a respetar las diferencias individuales, de cultura, de raza o sexo, ni a favorecer y potenciar el desarrollo de la creatividad y la formación de identidades singulares. Por el contrario se imponen, a través del aislamiento y del trabajo individual, los patrones de una cultura uniforme que implica un modo de pensar y actuar claramente romo y homogéneo. Los estudiantes de las más diferentes escuelas de las sociedades desarrolladas contemporáneas están aprendiendo, individual y aisladamente, los mismos contenidos, las mismas formas, parecidos procedimientos y métodos de trabajo; desarrollan similares actitudes; incorporan los mismos valores y abrigan las mismas expectativas. De modo que se impone una cultura uniforme y a veces intolerante que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia y la disidencia, que renuncia a las alternativas críticas.

© Ediciones Morata, S.L

3.2. Colegialidad burocrática y cultura de colaboración

La colaboración entre los docentes, y la colegialidad como componente de su competencia profesional han adquirido rápidamente el significado de una nueva ortodoxia en los procesos de cambio e innovación en la escuela (HARGREAVES, y FULLAN, 1992a, 1992b,; CAMPBELL y otros 1992; FULLAN y HARGREAVES, 1992). Se considera que la colaboración traslada el desarrollo profesional de los docentes más allá de los reducidos y locales horizontes del individualismo y aislamiento, de la dependencia de los expertos externos, a un escenario donde los docentes pueden aprender unos de otros al compartir sus experiencias, temores, propósitos y pensamientos. Al convertirse en un nuevo componente de la ortodoxia de la política de innovación escolar es conveniente sospechar al menos que puede presentar muchas formas distintas, y responder a intereses y propósitos pedagógicos incluso contradictorios.

Tras la estela de Hargreaves, muchos autores han comenzado a exponer las contradicciones que en la realidad escolar presenta el concepto de colegialidad. Al menos cabe entender que no es una categoría cerrada sino un amplio intervalo donde se sitúan diferentes comportamientos que van desde la cultura de la colaboración espontánea a la colegialidad burocrática y artificial.

Podemos entender la *colegialidad artificial* como un conjunto de procedimientos burocráticos orientados a incrementar la atención que se presta en la escuela a la necesidad de trabajar juntos, al menos en el momento del diseño y planificación de los proyectos educativos y curriculares de la escuela. Conceptos y experiencias como la planificación conjunta, el entrenamiento mutuo, enseñanza tutorizada, grupos de trabajo... son otros tantos intentos de promover la colaboración desde la Administración escolar, local, regional o nacional. En definitiva, la colegialidad burocrática supone un intento de controlar artificialmente el riesgo, la aventura y la incertidumbre que implican los procesos naturales de colaboración espontánea, donde los docentes, como cualquier otro grupo social, comienzan a debatir y cuestionar los aspectos, normas, rituales, valores y procedimientos que no satisfacen sus propias expectativas, iniciando la experimentación de nuevos patrones y formas de actuación cooperativa.

La colaboración burocrática ni surge ni se desarrolla espontáneamente desde la iniciativa de los propios docentes, sino que es una imposición administrativa por parte de las autoridades que desde fuera consideran interesante el trabajo en común. Es por tanto obligatoria y viene habitualmente acompañada de un plan de acción en el que existe poco espacio de libertad a la creatividad de los docentes. Se orienta, por tanto, a la aplicación de los proyectos de reforma y cambio decididos desde fuera y pocas veces permite la experimentación diversificada de métodos, estrategias, recursos y medios originales y específicos de cada contexto escolar. Tiene lugar en un espacio y en un tiempo prefijados por el proyecto de reforma y debe conducir a unos resultados que previamente se han fijado como objetivos deseables (HARGREAVES, 1994). Es paradójico y muy significativo, por otra parte, que la colegialidad burocrática y artificial se fomente precisamente ahora, cuando las políticas o bien centralistas o bien mercantilistas dejan menos margen al contenido de la colaboración, al hurtar de los docentes las decisiones más importantes sobre las finalidades y funciones de su intervención profesional.

La necesidad actual de superar la configuración individualista o balcanizada de la estructura de relaciones laborales de los docentes propias de la escuela

© Ediciones Morata, S.L

clásica, para acceder a una estructura de mayor colaboración, exigida por las transformaciones económicas y sociales de la sociedad postmoderna, y en particular de los sistemas actuales de organización eficiente, ha desencadenado la estrategia omnipresente y compulsiva en todas las reformas educativas de fomentar y exigir la colaboración, al menos formal o procedimental, de los docentes. En el mejor de los casos la colegialidad burocrática puede considerarse un paso previo y muchas veces imprescindible para provocar la deseada transición hacia la colaboración. En sus formas más desdeñables, la colegialidad burocrática supone una imposición sin sentido que se acepta sólo como prescripción autoritaria, que acumula actuaciones artificiales con el único propósito de rellenar papeles o cumplir expedientes sin la menor incidencia en la modificación de la práctica, o peor aún, provocando el rechazo y quemando las posibilidades de construir procesos espontáneos de cooperación deseada. Puede incluso convertirse en un instrumento de dominación y control de las minorías divergentes y contestatarias, imponiendo como correcto un pensamiento homogéneo que impide la discrepancia, la contestación y la originalidad. La obsesión por alcanzar un pensamiento grupal que acompaña a muchas experiencias de colegialidad forzada y artificial puede fácilmente provocar la imposición autoritaria de una única ideología pedagógica que ahoga la diversidad y la creación de alternativas imaginativas en la confrontación de problemas educativos. En estos casos, más que un paso deficiente y provisional se convierte en un obstáculo a la emergencia de auténticas formas de innovación cooperativa en educación. Vuelve a aparecer el pertinaz dilema, el difícil equilibrio entre la potenciación de los individuos como sujetos de educación y de actuación social y las exigencias de la colectividad institucional.

Este *carácter burocrático* de la vida en la escuela, impregna de forma soterrada y explícita las tareas, actividades y sobre todo las interacciones. Como en toda institución social, el establecimiento en la escuela de procedimientos formales para ordenar la vida colectiva es sin duda un estimable avance sobre la vigencia arbitraria y caprichosa de los intereses o exigencias de los más poderosos. No obstante, cuando en la vida escolar se empiezan a valorar los procedimientos independientemente de su contenido y de su virtualidad educativa, las tareas de los profesores y alumnos pierden su sentido vital y se convierten en meros instrumentos formales para cubrir las apariencias. Es necesario tener en cuenta que iniciativas y actividades que manifiestan riqueza antropológica en sus respectivos contextos originales, frecuente y fácilmente se convierten en meras rutinas formales cuando se trasladan al escenario escolar. Parece como si la propia estructura artificial y la finalidad académica de la escuela congelara la vida de cuanto se desarrolla en ella. La vida se convierte en simulacro al servicio del éxito académico en la superación de las evaluaciones. Baste como botón de muestra la reciente elaboración burocrática, en la mayoría de los centros españoles, de los proyectos curriculares, demandados por la Administración. Creo sinceramente que en este aspecto aunque la realidad es muy desigual, la obligación de realizar a plazo fijo y por imperativo legal el proyecto curricular en todos los centros ha provocado en muchos casos una implicación meramente burocrática y ficticia del profesorado, que se traduce en una simple faena de aliño que en nada afecta a la mejora de la calidad de la práctica. En otros casos ha estimulado un proceso de discusión forzada cuyos resultados son realmente inciertos; y en otros, los menos, ha permitido un marco legal para

© Ediciones Morata, S.L

desarrollar una interesante labor de experimentación colectiva, a partir del debate y elaboración conjunta de un proyecto de intervención, frecuentemente ya iniciado con anterioridad, que orienta la actividad de cada uno, el contraste de ideas y experiencias, el apoyo del grupo ante las dificultades y resistencias de la realidad y la adecuación a las características de cada contexto.

Cuando las reformas educativas decididas, diseñadas y desarrolladas desde la Administración, se convierten en propuestas y exigencias burocráticas, derivan en meros simulacros formales que nada cambian la realidad de los intercambios del aula aunque se modifique el lenguaje y la jerga profesional. De esta manera, las reformas puramente formales provocan la saturación de actividades burocráticas de los docentes sin modificar la calidad de la práctica. Parece, pues, evidente que los intentos meramente formales y burocráticos de incrementar la cooperación entre los docentes no conducen sino a una colegialidad forzada y ficticia que incrementa las obligaciones, la saturación laboral y el hastío profesional.

La *colaboración espontánea,* por el contrario, supone una cultura bien diferente que afecta tanto a los modos de entender la escuela y los procesos de enseñanza aprendizaje como a los roles docentes y a los procedimientos de interacción entre profesores, con los estudiantes y con la comunidad. La cultura de la colaboración, aunque condicionada evidentemente por las restricciones administrativas y por la propia historia escolar así como por las tradiciones de la cultura docente, surge y se desarrolla como un propósito decidido de la propia comunidad escolar, convencida de que las necesidades, intereses, complejidades y propósitos de la tarea educativa requieren la cooperación desde la independencia. Precisa un espacio de libertad de intervención, ya sea para elaborar sus propios proyectos y experiencias, ya sea para responder con cierto grado de autonomía a las exigencias de los proyectos de la Administración o a las recomendaciones de los expertos. No es una estrategia coyuntural para un espacio y un tiempo determinados, es una forma de entender y vivir la educación en la institución escolar que se va modificando y perfeccionando dentro de un proyecto ilimitado. Es imprevisible en sus resultados, precisamente por comprender un proyecto abierto a las aportaciones individuales debatidas y reflexionadas, por entender la naturaleza inacabada, provisional y creativa de toda empresa educativa. La cultura de la colaboración no es simplemente un requisito de una organización institucional que pretende la relevancia y la eficacia, es una condición básica de los procesos educativos que se articulan a través de experiencias de intercambio y comunicación reflexiva.

La cultura de la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso educativo: por un lado el contraste cognitivo, el debate intelectual que provoca la descentración y la apertura a la diversidad; por otro el clima afectivo de confianza que permite la apertura del individuo a experiencias alternativas, la adopción de riesgos y el desprendimiento personal sin la amenaza del ridículo, la explotación, la devaluación de la propia imagen o la discriminación[15]. La confianza afectiva es fundamental en todo pro-

[15] Como afirma GIDDENS (1994) la confianza puede definirse como la creencia en la autenticidad de una persona o sistema, teniendo en cuenta una serie de manifestaciones, donde tal credibillidad expresa la fe en la bondad y en el amor del otro, o en la corrección de los principios abstractos. La confianza, en otras palabras, puede ubicarse en las personas o en los procesos, en las cualidades y conductas de los individuos, en la competencia y actuación de los sistemas abstractos. Puede ser el resultado de significativas relaciones cara a cara o una condición para su existencia.

© Ediciones Morata, S.L

ceso de innovación y mejora institucional pues la transformación de la cultura escolar requiere la modificación no sólo de las ideas sino fundamentalmente de los sentimientos y de los comportamientos adquiridos en la historia individual, mediante experiencias vitales que configuran el esqueleto de la personalidad, reacia y resistente a todo cambio sustantivo. La cultura de la colaboración es el sustrato básico intelectual y afectivo para afrontar la incertidumbre y el riesgo del fracaso. La incertidumbre, el fracaso y el conflicto no son consecuencias indeseables de un proceso de cambio y aprendizaje, sino sus compañeros inevitables, siempre que el proceso de aprendizaje individual o social sea lo suficientemente rico y relevante para afectar parcelas fundamentales de la vida individual y colectiva.

En la cultura de la colaboración tiene cabida el conflicto y la discrepancia, siempre que existan mecanismos de comunicación y entendimiento que permitan la reflexión y el contraste constructivo, precisamente porque se parte de una comprensión común de la educación y de la comunicación humana como un proceso abierto a la diversidad y a la creación, un compromiso ético con la pluralidad de formas de entendimiento de la realidad individual y social cuando se comparte una estructura democrática y solidaria.

La cultura de la colaboración es tan compleja y difícil como el propio proceso educativo, no sólo porque es difícil de practicar dentro de la cultura tradicional de los docentes, escasamente familiarizada con la cooperación (BIRD y LITTLE, 1986; BULLOUGH, 1988; CAMPBELL, 1996; GITLIN, 1987; CAMPBELL y SOUTHWORTH, 1990; NIAS, 1987) sino fundamentalmente porque su naturaleza ética implica la inevitable diversificación de sus interpretaciones, en virtud de los intereses de los diferentes grupos de poder que se ciernen sobre la vida de la escuela. Como ha puesto de manifiesto con mayor claridad el análisis micropolítico (BALL, 1989; HOYLE, 1986; WOODS, 1987), la cultura de la colaboración manifiesta múltiples flancos débiles tanto hacia el exterior como en el interior de la institución. En el flanco exterior cuando se profundiza en los estrechos márgenes de libertad e independencia que tiene la escuela, tanto en el sistema centralizado como en el sistema abierto del libre mercado; pues en ambos casos se despierta inmediatamente el interrogante de la utilidad de una cultura de colaboración en un contexto ya determinado y cuando el propósito que se le asigna es la mejor ejecución de objetivos ya decididos desde fuera. En el flanco interior, al poner de manifiesto que la escuela no es un marco de consenso y acuerdo voluntario, sino un escenario social no elegido por los individuos, donde se presentan los intereses y las luchas de poder tan complejas e intensas como en la propia sociedad, toda vez que el contenido de la tarea docente es claramente ético, político e ideológico.

La cultura de la colaboración puede ser simplemente un simulacro superficial de consenso que esconde las profundas e inevitables divergencias en las concepciones éticas y políticas de la sociedad que se reflejan obviamente en la educación. Las discrepancias entre los grupos en el contexto escolar son tan importantes e intensas como las convergencias y acuerdos. Por ello, será conveniente no olvidar el componente político de la actividad educativa, incluso en las culturas en las que se parta de la aceptación de la democracia como marco genérico de actuación. Qué significa y cómo se concreta la participación democrática y la igualdad de oportunidades en una sociedad dividida por la

© Ediciones Morata, S.L

desigualdad será siempre objeto de debate y confrontación. Los problemas de concreción de los contornos democráticos de la vida en común así como de sus implicaciones en el desarrollo autónomo de los individuos, a través de la intervención educativa, se plantean como retos permanentes a la cultura de la colaboración que busca la convergencia respetando la diversidad[16].

3.3. Saturación de tareas y responsabilidad profesional

Uno de los sentimientos más constantes del profesorado en la actualidad es su sensación de agobio, de saturación de tareas y responsabilidades para hacer frente a las nuevas èxigencias curriculares y sociales que presionan la vida diaria de la escuela. La integración de niños con necesidades educativas especiales en el desarrollo normal del aula; la introducción de nuevas áreas y orientaciones curriculares: educación sexual, nuevas tecnologías, educación moral, que atraviesan horizontalmente la estructura disciplinar del *curriculum*; los continuos proyectos de reforma y cambio impuestos por la Administración en los que se modifican no sólo los contenidos del *curriculum* sino también los métodos didácticos y los roles profesionales de los docentes, que ahora son urgidos a asumir la responsabilidad de una cierta autonomía en la configuración de su trabajo; las exigencias sociales de eficacia observable y a corto plazo para satisfacer los requerimientos del mercado; los proyectos de evaluación del rendimiento de las escuelas y de los docentes para facilitar el control social del servicio educativo y facilitar la libre elección de centro por parte de las familias... Son todas modificaciones recientes que suponen una transformación radical del contenido laboral del docente desde la clásica definición del mismo como transmisión dentro del aula, control disciplinar y evaluación objetiva, a la compleja definición actual como diseñador, planificador, facilitador, evaluador, comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes e incluso competidor en el mercado de la oferta escolar. El aula, la escuela, la comunidad y el mercado son los escenarios en los que se desarrolla la compleja vida laboral del docente en las sociedades postmodernas.

En definitiva, podemos afirmar que, ante la necesidad de responder al incremento de complejidad de la sociedad actual, la escuela, y en consecuencia el docente, se ven forzados a complicar su estructura y funcionamiento. La transmisión de conocimientos disciplinares no puede ser considerada en la actualidad como el objetivo ni exclusivo ni primordial de la escuela, no sólo porque ya no responde a las exigencias de un escenario económico y social tan flexible,

[16] Es interesante a este respecto el análisis de HARGREAVES (1992) sobre los diferentes significados que tiene la cultura de la cooperaciòn según se refiera a los alumnos o a los profesores, a unos determinados grupos socioculturales o a otros. En el mismo sentido J. RUDDUCK considera que "en el caso paralelo de muchos estudiantes de clase trabajadora, por ejemplo, se aprecia que su cultura es altamente cooperativa, implicando poderosas formas de solidaridad y apoyo mutuo, pero adopta una forma de espotaneidad, imprevisibilidad y dinámica cultural que los docentes y administradores encuentran molesta y difícil de controlar. En consecuencia, las habillidades cooperativas que forman parte de la propia cultura de los estudiantes o no se reconocen como tales o se desprecian como camaradería ilegítima. En su lugar, se crean formas alternativas de cooperación burocrática, restringidas y controladas administrativamente como el aprendizaje activo o cooperativo" (1990, pág. 84).

© Ediciones Morata, S.L

diversificado y cambiante que demanda más desarrollo de capacidades y actitudes que de acumulación de conocimientos, sino porque el progreso vertiginoso de la ciencia y de la tecnología convierten en efímeros y obsoletos contenidos curriculares recientes y facilitan otros medios y mecanismos de comunicación de los avances científicos, mucho más ágiles, inmediatos y seductores que la lenta y aburrida maquinaria escolar. La escuela tiene que repensar su función instructiva y educativa, desde su clásica función transmisora de informaciones hacia otra más compleja como facilitadora del pensamiento autónomo y crítico y de las actitudes y capacidades de intervención reflexiva. En todo caso, es indudable que la función docente se complica e intensifica además de ser más difusa e incierta, ya se acometan los cambios requeridos de forma burocrática y artificial, ya se promueva un proceso espontáneo de reconstrucción de la cultura escolar.

En el período actual de transición, de búsqueda incierta y confusa de nuevos procedimientos y nuevos roles, es obvio que el docente se siente agobiado por la intensificación de sus tareas profesionales para hacer frente de manera incierta y difusa a la compleja y urgente diversidad de la demanda. Para mayor abundamiento, tiene que recomponer y reconstruir su rol profesional al mismo tiempo que se incrementan las exigencias exteriores y se tornan más urgentes. Incremento de responsabilidades y cambio de roles y funciones se mezclan en una preocupante convergencia para aumentar la confusión y el estrés.

Entre las múltiples consecuencias peyorativas de la intensificación laboral del docente (HARGREAVES 1994) podemos resaltar la carencia de tiempo y de tranquilidad para concentrarse en la tarea de atención a los estudiantes dentro y fuera del aula, reflexionar sobre el sentido de su quehacer y formarse en los aspectos científicos y culturales que componen el sustrato de su pensamiento y sensibilidad. Las urgencias agobiantes del corto plazo impiden el desarrollo sosegado de las cualidades personales y profesionales del docente que se manifiestan a largo plazo. Así pues, la complejidad de la tarea educativa; la tensión de sus pretensiones a contracorriente de las tendencias socializadoras del entorno; el aburrimiento y desadaptación que manifiestan los clientes, frecuentemente desconectados como personas del artificio académico en que se convierte la escuela; la sensación y percepción de las lagunas en su proceso de formación como profesionales competentes para tratar la complejidad y la diversidad; las exigencias abrumadoras y continuas de la Administración para introducir reformas complejas (la aceptación de la diversidad, la necesidad de elaborar los proyectos curriculares, las demandas de adaptaciones curriculares...) son factores que desarman la débil competencia profesional del docente, sumiéndola frecuentemente en una sensación de impotencia, inseguridad y estrés que conducen en consecuencia a una actitud de dependencia, carente de iniciativa, a la espera de las determinaciones y recomendaciones oficiales de fuera, de la Administración.

Parece evidente que la intensificación y la confusión correspondientes a la etapa de transición que vive la escuela y la cultura docente son inevitables en cierto grado. No obstante, cuando la responsabilidad de las respuestas a las demandas sociales no se considera una exigencia estrictamente individual e inmediata, sino un proceso colectivo y reflexivo que requiere su tiempo y sus etapas, los efectos de la intensificación pueden modularse y aliviarse en parte por la cobertura del grupo de compañeros y por la legitimación del proceso reflexivo.

© Ediciones Morata, S.L

No todas las demandas de la sociedad han de provocar la respuesta mecánica de la escuela. La especificidad de su función educativa legitima la autonomía relativa de sus iniciativas y actuaciones en favor del desarrollo autónomo y crítico de las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos. El sosiego y la parsimonia en las respuestas puede ser una estrategia de incalculable valor educativo para los estudiantes que empiezan a comprender la diferencia entre el seguimiento servil a las exigencias del mercado y la reserva de cierta autonomía para configurar el propio criterio en las iniciativas individuales o colectivas. Correr para no llegar a la satisfacción y perder la belleza de los lugares del camino es, en mi opinión, una actitud estúpida aunque a veces parezca inevitable. Por otra parte, la diversidad de exigencias que requiere la complejidad social actual no puede responderse de forma aislada en la escuela, se requiere la complementariedad de capacidades y especializaciones que el equipo de docentes puede ofrecer dentro de un proyecto educativo compartido. La concepción de la función docente como una tarea de grupo puede ser la mejor respuesta ante la intensificación y el estrés. Complementariedad, apoyo afectivo e intelectual y estimulación de la reflexión y experimentación críticas son los recursos fundamentales que la cultura de colaboración en los centros escolares puede ofrecer para aliviar el agobio e incrementar la calidad educativa de la práctica.

3.4. Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente

La pérdida de la legitimación tradicional de la tarea docente, la incertidumbre de los nuevos horizontes, acompañados por la presión y la urgencia de responder a las exigencias del mercado, así como la escasa consideración social de su labor están provocando en el docente un alto grado de ansiedad e insatisfacción profesional. La cultura docente de final de siglo se nutre, en no escasa medida, de frustración, ansiedad, desorientación y cínico pragmatismo (ESTEVE ZARAZAGA, 1987; BANKS, 1993).

La exigencia de *renovación permanente* para hacer frente a las necesidades cambiantes de la sociedad, al incremento vertiginoso del conocimiento científico y cultural, a las características peculiares y desconocidas de cada nueva generación de estudiantes, a los requerimientos de renovación metodológica derivada del desarrollo del conocimiento pedagógico, a las demandas de la Administración (que impone modificaciones políticas y técnicas con cada cambio de gobierno, legitimadas en mayor o menor grado por la expresión mayoritaria de la población en los procesos electorales) provoca tanto la tendencia positiva al cambio creador como la frecuente pérdida del sentido, el desconcierto y la frustración. Los docentes encuentran dificultades para responder profesionalmente a las demandas insistentes de cambio y renovación. Cuando el profesional docente se siente incapaz de afrontar las exigencias del cambio, la renovación se convierte en crisis y frustración.

La compresión del tiempo y la urgencia de los resultados es uno de los aspectos más significativos de este imparable incremento de la ansiedad docente. El tiempo es percibido por los profesores como el enemigo de la libertad (BANKS,

© Ediciones Morata, S.L

1993)[17]. Inducida por las exigencias de la sociedad de mercado, penetra en la escuela la obsesión por la eficiencia aparente y a corto plazo. Poco importa la evidencia de que los procesos realmente educativos que conducen al desarrollo creativo de la personalidad individual requieren tiempo y condiciones para la sosegada reflexión, la experimentación rigurosa y sin precipitación, el análisis y evaluación detenida. La escuela se encuentra arrollada por el ritmo vertiginoso de la sociedad del éxito y la apariencia, y aunque sea contradictorio con su finalidad educativa, se preocupa obsesivamente por la obtención de resultados a corto plazo, por la exhibición de rendimiento académico, por las manifestaciones observables del éxito, aunque sean meras y efímeras apariencias formales. No importa que todos, docentes y ciudadanos, estemos convencidos de que un aprendizaje meramente académico, centrado en los resultados a corto plazo, es costoso, aburrido y efímero. Se aprende para aprobar y olvidar. En la sociedad de mercado, los resultados académicos se convierten en mercancías, que se valoran aquí y ahora, aunque sean sólo apariencias y escondan un enorme vacío y ausencia de aprendizaje relevante. En consecuencia, se refuerzan las estrategias individuales y colectivas que se encaminan a priorizar la rentabilidad sobre la productividad. En la escuela, como en el mundo de la economía, todo vale con tal de conseguir los resultados esperados o socialmente valorados. El propósito de superar con éxito los exámenes y evaluaciones y exhibir a corto plazo el rendimiento académico esperado justifica cualquier procedimiento o estrategia, incluido el engaño y la copia. No importa si con tal finalidad se cortocircuitan los procesos de aprendizaje y organización del pensamiento más poderosos y con más virtualidad educativa a largo plazo. El éxito presente todo lo legitima.

Pues bien, esta ideología de la rentabilidad escolar, tan extendida y querida por las políticas neoliberales de los gobiernos conservadores, provoca claramente la devaluación de la tarea educativa, sitúa al docente a merced de los vientos revueltos del mercado y provoca su insatisfacción y ansiedad profesional, pues le aboca a la desvirtuación de su función educativa: la formación del individuo en la recreación de la cultura, en favor de un simulacro entendido como la primacia del rendimiento académico sobre los contenidos disciplinares. Aun no siendo conscientes de las implicaciones que comporta la aceptación de esta perspectiva tecnicista y pragmática, la mayoría de las escuelas y docentes viven dentro de una cultura que prioriza el valor y el culto a la eficacia simplista

[17] En este sentido es interesante el análisis que hace HARGREAVES (1994) del tiempo escolar distinguiendo entre dos percepciones claramente diferenciadas y con repercusiones importantes desde el punto de vista educativo: la monocrónica y la policrónica. "De acuerdo con Hall, las personas que operan dentro de un marco de tiempo monocrónico se concentran en hacer una cosa al mismo tiempo en secuencias sucesivas de tareas que tienen sentido en sí mismas con independencia del contexto. Por comparación, dentro de una perspectiva policrónica del tiempo, la gente se concentra en hacer varias cosas combinadas en el mismo tiempo. Existe una elevada sensibilidad al contexto así como a la implicación de las circunstancias intervinientes. Las relaciones dominan sobre las cosas. El tiempo policrónico se orienta más a las personas que a las tareas y es más fácil encontrarlo en las organizaciones más pequeñas y personalizadas, más entre las mujeres que entre los hombres (...) y tal vez, lo más importante, es que la concepción monocrónica del tiempo deshumaniza la organización en aspectos fundamentales, alienando a los miembros al restringir la sensibilidad ante las relaciones y ante el contexto" (pág. 103). Es curioso detectar que, aunque los docentes perciben la vida del aula como policrónica, intentan su reducción a las dimensiones monocrónicas porque parecen más manejables y se acomodan mejor a las exigencias administrativas.

© Ediciones Morata, S.L

e inmediata, por lo que la práctica educativa se convierte exclusivamente en una actividad técnica de determinación de objetivos, elección de medios y evaluación de resultados. La dificultad para provocar motivación intrínseca respecto a aprendizajes que frecuentemente no tienen sentido para la vida cotidiana de los alumnos ni para sus intereses intelectuales y que otras veces se encuentran por encima de sus posibilidades de entendimiento y comprensión, especialmente de aquellos que provienen de clases desfavorecidas, desemboca en la insatisfacción profesional, ansiedad personal y desilusión general.

> *"La cultura de la escuela presiona hacia objetivos puramente instrumentàles o de racionalidad instrumental, hacia la eficacia en la imposición de una estructura jerárquica y de un aprendizaje de fragmentos de información. No obstante, los propios deseos y planteamientos del profesor nunca se someten definitivamente a tales presiones. Si escuchamos la voz de los profesores siempre encontramos quejas que hablan de sueños incumplidos y de realidades insatisfechas" (BULLOUGH, 1987, pág. 86).*

Si a las exigencias perversas del mercado en el ámbito educativo le sumamos la conciencia actual de la incertidumbre moral y científica respecto a las finalidades y a los procedimientos en la práctica social en general y en la escolar en particular, podemos comprender la importancia de este aspecto de la cultura docente que provoca la desconfianza en los principios y en los métodos tradicionales sin alumbrar sustituciones alternativas con cierta garantía y credibilidad. La situación de perplejidad que se aprecia entre el profesorado en la actualidad es el fiel reflejo de esta compleja y plástica situación de transición.

Es fácil comprobar que, para muchos, la huida de la perplejidad, de la ansiedad y del sentimiento de culpabilidad concomitante se resuelve en la aceptación servil de las exigencias exteriores, aunque se muestren incompatibles con la naturaleza educativa de la práctica escolar. En este sentido puede interpretarse en parte el carácter conservador de la escuela, que parece agudizarse en los momentos de crisis e incertidumbre. Como institución social, la escuela defiende el equilibrio conseguido por sus miembros, alimenta las tradiciones y estimula el corporativismo como condición de supervivencia. Se establecen jerarquías por criterios frecuentemente espurios de antigüedad o distinción corporativa, independientemente del valor intelectual o de la calidad del servicio público que ofrecen sus agentes, y se levantan poderosas barreras y resistencias al cambio. Se pierde de vista el objeto que define la función educativa y se propone como norte de los intercambios y fundamento de las normas de convivencia la adaptación incuestionable a la cultura de la escuela y de las exigencias de la sociedad mercantil. Se ahoga frecuentemente todo intento e iniciativa de innovación por la incertidumbre que provoca al amenazar las costumbres y rutinas que sostienen el equilibrio del *status quo*, y para los alumnos y para los docentes el escenario de la escuela se convierte, no en una oportunidad de educación, sino en un contexto peculiar de socialización.

Como mantienen FULLAN y HARGREAVES (1992) la incertidumbre, el aislamiento, la saturación de tareas burocráticas, la jerarquización sin sentido y el individualismo componen una potente combinación que conduce inevitablemente al conservadurismo. Para un amplio espectro de docentes, puede afirmarse que la cultura escolar, burocrática, conservadora y pragmática se asienta con fuerza en rituales e inercias que constituyen un escenario peculiar y artificial

© Ediciones Morata, S.L

de intercambio condicionado de actuaciones por calificaciones. Dicha cultura impone sobre los individuos, que viven en ella períodos tan prolongados como estudiantes y como docentes, una manera de pensar, sentir y actuar, especialmente sobre educación y escuela, fuertemente arraigada, que perdura en el tiempo y ahoga tanto los intentos individuales de innovación como las posibilidades de crítica teórica (PÉREZ GÓMEZ y GIMENO SACRISTÁN, 1993).

Para otro grupo de docentes, claramente minoritario, la salida de la incertidumbre no reside en el reforzamiento de estructuras y funciones ya obsoletas ni en la acomodación acrítica a las presiones o exigencias exteriores del mercado, sino en la profundización del carácter educativo de la tarea docente y en la reconstrucción compartida de la cultura escolar y del rol del profesorado. Como veremos en el siguiente apartado, será la estimulación decidida del desarrollo profesional del docente la que permita tomar la iniciativa en este periodo de crisis y perplejidad. Concebir la práctica docente como un proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida no sólo permite afrontar las incertidumbre de nuestra época con menor ansiedad, sino que facilita la elaboración de proyectos e iniciativas que provocan la satisfacción de estudiantes y docentes al gozar de la aventura del conocimiento, al disfrutar de la belleza de la cultura y al comprobar las posibilidades de autodesarrollo creador.

4. Desarrollo profesional del docente

Es difícil promover la transformación cualitativa de la cultura docente hacia prácticas más innovadoras y creativas cuando se deteriora a marchas forzadas su *status* social y su consideración profesional. El deterioro de la imagen y del *status* social que está sufriendo la profesión docente se extiende tanto a la difusa pero significativa conciencia social como a las determinaciones reales de la política educativa de las Administraciones públicas o de los gestores privados, así como en el propio sentimiento de los docentes. En los últimos años, la preocupación por el desarrollo profesional del docente, tanto en sus aspectos de formación como de ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se ha convertido no sólo en un problema político, administrativo y técnico, sino en un importante objeto de estudio teórico, investigación, debate público y desarrollo legislativo (CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING, 1986; HOLMES GROUP, 1986; HOLMES GROUP III, 1996)[18]. En la mayoría

[18] Curiosamente, ambos informes, a pesar de la bien diferente extracción académica y política de sus redactores, coinciden en un conjunto de recomendaciones orientadas a incrementar el *status* y desarrollo profesional de los docentes, entre las que cabe destacar: eliminar el nivel de diplomatura para la formación de profesores proponiendo el nivel mínimo de licenciatura; elaborar un nuevo *curriculum* de formación con tres componentes fundamentales: una diplomatura en una especialidad determinada, una licenciatura en formación pedagógica o lo que el *Holmes Group* llama la *ciencia de la enseñanza,* preferiblemente al nivel de *master* y una amplia preparación práctica en centros de desarrollo profesional del docente, escuelas que se preocupan fundamentalmente de investigar sobre la práctica; estimular y fomentar una formación clínica de los docentes y una práctica profesional reflexiva que establezca los puentes necesarios entre formación y ejercicio profesional; hacer de las escuelas mejores lugares para el trabajo de los profesores y para el aprendizaje de los mismos; estimular grados superiores de autonomía profesional y mayor nivel de liderazgo por parte de los profesores entre la comunidad escolar y social.

© Ediciones Morata, S.L

de los estudios teóricos y en las propuestas o proyectos de reforma, la necesaria transformación de la escuela y el incremento de calidad de la enseñanza se vinculan habitualmente con la modificación de la función docente y el necesario enriquecimiento de su desarrollo profesional.

Aunque no es difícil apoyar decididamente tales propuestas, los problemas implicados poseen un calado, más profundo del que manifiestan en principio, que conviene indagar con mayor detenimiento. El primer aspecto que requiere clarificación es el mismo concepto de "profesión" y sus implicaciones.

4.1. La tortuosa evolución del concepto de profesión docente

En el concepto clásico de profesiones liberales (LORTIE, 1975; GOODSON y HARGREAVES, 1996; ARENAS, 1993), al estilo de las consideradas ejemplares por su *status* y dignidad social: Medicina y Derecho, se distinguen cuatro características que identifican las condiciones o rasgos fundamentales que las definen:

- un cuerpo de conocimiento especializado y patrones comunes de intervención práctica,
- un importante componente ético, la deontología profesional, que se dirige a satisfacer las necesidades de los clientes,
- una fuerte identidad personal, sentido de pertenencia a dicho ámbito ocupacional, y
- un control colegial sobre la selección, habilitación, evaluación y permanencia de sus componentes.

Es evidente que la tarea educativa no puede considerarse una profesión en el sentido de cumplir los requisitos anteriores. Especialmente el control colegiado de la selección, habilitación y evaluación de sus miembros, así como el control sobre la dignidad de la práctica docente nunca se han situado en los propios profesores, sino en las diferentes Administraciones o patrocinadores. Por otra parte, los docentes ejercen un papel muy reducido a la hora de tomar decisiones en el sistema educativo; trabajan, por lo general, en un clima de aislamiento, cuando no de distanciamiento y rivalidad como hemos visto en el capitulo anterior; no tienen demasiadas oportunidades para comunicar y contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos y experiencias y empiezan a sufrir las consecuencias de devaluación social y económica que se derivan de las políticas neoliberales. ¿Dónde se encuentran los signos de su identidad profesional?

Los docentes, en el mundo en general y España en particular, son en su mayoría funcionarios seleccionados y evaluados bajo el control de la Administración del Estado y nunca han constituido un colegio profesional con fuerza y competencias sobre la calidad o el desarrollo personal o social de la profesión. Como muestran las investigaciones recientes de ROSENHOLTZ (1989), ni siquiera los propios docentes tienen una idea clara de cuáles son los ejes que componen el cuerpo teórico y práctico de su actividad profesional, excepto en lo que se refiere al contenido de su enseñanza. Los docentes no experimentan su trabajo como un proceso de aplicación de conocimientos y patrones de juicio explícitos ampliamente compartidos por sus colegas. El conocimiento pro-

© Ediciones Morata, S.L

fesional del docente parece tener más que ver con rutinas, hábitos, intuiciones e ideas tácitas (que se aplican de forma mecánica una vez aprendidas y dominadas, como estudiantes o como docentes, en el largo proceso de socialización profesional en la cultura de la escuela), que con conocimiento experto derivado de la investigación.

Por ello, gran parte de los intentos clásicos o neoclásicos de reinventar y fortalecer el espíritu profesional de los docentes[19] se han encaminado a encontrar y definir el cuerpo de conocimientos fundamentales para la enseñanza, que SHULMAN (1989) sintetiza como una codificada agregación de conocimientos, habilidades, interpretaciones y tecnología, de disposiciones éticas y responsabilidades colectivas así como de medios para su representación.

Podemos decir, que esta forma clásica de concebir la profesión docente, como adaptación peculiar del modelo de las profesiones liberales, ha respondido a las exigencias de una organización económica y social típica de la época moderna, dominada por las economías industriales de escala, la división del trabajo y la especialización de tareas, propias del modelo fordista. Los docentes han sido considerados como trabajadores burocráticos en el desarrollo de un servicio público de relevancia capital para el funcionamiento económico, político y social de la comunidad. En este esquema y dentro de un período de bonanza de la economía, orientada a la consecución del bienestar social, tanto el sistema educativo, en tanto que servicio público, como el docente, han ido conquistando parcelas de autonomía y condiciones de mayor calidad. Independientemente de las críticas justificadas y que a continuación debatiremos, el movimiento de desarrollo profesional del docente durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX debe considerarse un movimiento positivo para la dignificación de la práctica docente. Se ha ampliado la concepción de su responsabilidad profesional, desde la mera función de instrucción y control en el aula a la atención a la diversidad de personas y contextos para favorecer el aprendizaje y desarrollo real de cada alumno. La profesión docente, al menos teóricamente, ya no puede reducirse al conocimiento de la disciplina y al control de los resultados. Se acepta como una evidencia que el conocimiento profesional del docente es precisamente el dominio del método de enseñanza y de la regulación de los intercambios entre los individuos y de éstos con el conocimiento, para provocar el aprendizaje significativo. Así pues, progresivamente se ha ido fortaleciendo la cobertura institucional de la profesión docente. Los procesos de formación y perfeccionamiento han adquirido el *status* universitario, y en la mayoría de los países desarrollados hasta el nivel de licenciatura. La jornada laboral del docente y su remuneración también han experimentado en estos países una importante revaloración, y los movimientos reivindicativos de la colectividad de los docentes se han orientado a la consecución de unas condiciones dignas de

[19] Para entender el tipo peculiar de actividad profesional de los docentes es interesante establecer la distinción entre profesionalización y profesionalidad (ENGLUND, 1996). Se entiende la profesionalización como un proyecto sociológico relacionado con la dignidad y *status* social de la profesión en el que se incluyen las condiciones de trabajo, el nivel de retribuciones y la consideración social de sus miembros, mientras que la profesionalidad se refiere a un proyecto pedagógico que tiene que ver con la calidad interna de la enseñanza como profesión, en el que los aspectos éticos y epistemológicos, teóricos y prácticos, constituyen el eje sustancial.

© Ediciones Morata, S.L

trabajo y un mínimo respeto a su autonomía profesional en el difícil equilibrio entre las exigencias sociales y las determinaciones de la Administración.

No obstante, en los últimos diez años la profesión docente puede estar perdiendo lo conquistado en el último medio siglo. Las políticas neoliberales, postfordistas, puestas en marcha de forma más clara y radical por los gobiernos neoconservadores, pero seguidas en cierta medida por la mayoría de los gobiernos, independientemente de su signo político, en busca de la eficiencia, de la reducción de costes, de la flexibilidad organizativa, de la plasticidad de tareas, ámbitos y puestos de trabajo, están conduciendo a una clara redefinición del trabajo docente. El eje sustantivo de la función docente en este nuevo marco es su componente de gestión. Una vez que la educación se considera una mercancía a merced de las leyes de la oferta y la demanda en el mundo del libre mercado mundial, el docente se convierte en un gestor de políticas, estrategias y tácticas orientadas no sólo a acomodar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las exigencias cambiantes del mercado, sino también, a organizar la oferta de su producto de la manera más adecuada para su venta rentable. Entre las exigencias inmediatas de esta nueva función gerencial está la reducción de costes sin perjudicar la calidad aparente, requerida por la demanda. En este sentido, el incremento del tamaño de las aulas, la utilización de las nuevas tecnologías, la proliferación de la enseñanza a distancia, la privatización de servicios, la segmentación de los docentes y el recurso a mano de obra más barata para determinadas tareas son medidas que, en mayor o menor grado están empezando a configurar el marco profesional del docente en el escenario del libre mercado.

En este marco neoliberal deben situarse las políticas iniciadas por algunos gobiernos (Inglaterra, Gales) de resituar la formación de docentes fuera de la universidad, en las escuelas, de modo que la formación se convierte en un mero proceso de socialización profesional en la cultura de la escuela y en las tradiciones empíricas de los docentes. ¿Alguien entendería que los médicos, se formaran sin ningún tipo de preparación teórica universitaria, solamente en el contacto con la práctica en consultas u hospitales urbanos o rurales? Sólo puede entenderse en educación por la debilidad del grupo como profesión y el deterioro de su *status* social. En el mismo sentido cabe interpretar la reciente política australiana en el ámbito educativo (ROBERSTON, 1996) donde se propone reducir en un tercio el número de docentes actuales y sustituirlos por trabajadores paraprofesionales (padres, estudiantes en formación, jóvenes en paro, especialistas intermedios) con contratos temporales y a tiempo parcial, que pueden desarrollar ciertas tareas burocráticas o culturales en la escuela y que suponen un fuerte ahorro económico.

Un discurso contradictorio y paradójico, al menos verbalmente, recorre la profesión docente en la época postmoderna del libre mercado mundial. Como afirman GOODSON y HARGREAVES (1996): mientras la tendencia a acercar la gestión a los clientes está implicando a los profesores en tareas nuevas de diseño, planificación y desarrollo de los proyectos educativos y curriculares de cada escuela, esto se produce en una época y en un contexto político y económico en el que se reduce la financiación (si la Administración o el mercado reducen la financiación, los docentes y las escuelas tienen la libertad de distribuir la miseria), donde las principales decisiones sobre los resultados esperados del *cu-*

© Ediciones Morata, S.L

rriculum y las formas de su evaluación se detraen de las escuelas y los docentes (la Administración o el mercado establecen los fines y objetivos, los docentes manejan y reparten los medios); y donde se requiere a los docentes para que manejen procedimientos administrativos o actividades técnicas, no decisiones políticas (la Administración o el mercado controla, los docentes gestionan). En definitiva, los docentes se encuentran abocados, en principio, a un ejercicio simulado, a un simulacro de autonomía, donde el espacio de libertad o discreción es simplemente administrativo y no político (CONTRERAS, 1997), dentro de un marco genérico de devaluación social y política de la actividad educativa.

El desarrollo profesional de los docentes en la actualidad debe analizarse en la complejidad de sus manifestaciones divergentes e incluso contradictorias. Algunos aspectos y espacios relacionados con la gestión administrativa dentro de los centros, así como del diseño y desarrollo del *curriculum* desde el centro al aula, es cierto que están requiriendo un incremento de la participación de los docentes en tareas colectivas de mayor complejidad y duración, mientras que otros aspectos se encuentran claramente en la pendiente desprofesionalizadora, como la orientación técnica y mecánica que se da a su intervención, la reducción de oportunidades a la hora de decidir o participar en la decisión sobre las finalidades y objetivos, así como la mayor dependencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje respecto a los resultados del rendimiento académico, decididos desde fuera, o en suma, la disminución de los márgenes de maniobra por la reducción de costes y la amenaza de sustitución por mano de obra más barata.

Ante todas estas contradicciones y perplejidades que acompañan el proceso de profesionalización del docente en la actualidad, se requiere un esfuerzo superior, si cabe, de repensar el sentido y la naturaleza de lo que consideramos que constituye su profesionalidad. Como veremos a continuación, existe poco margen, en mi opinión, para la configuración de una práctica profesional de calidad a menos que el docente recupere el terreno perdido en la definición política de su actividad. Es decir, el conocimiento y la práctica profesional del docente deben abarcar todos los aspectos que definen la compleja red de intercambios en los que se mueve su actuación. Reducirse a la dimensión técnica o de gestión administrativa le convierte en un títere ingenuo o cínico, al servicio de fuerzas externas (Administración, políticos, clientes o capital) que ahogan su iniciativa en demandas contradictorias.

4.2. Repensar la función docente y su desarrollo profesional

Sobre esta base, y a pesar de las críticas a la concepción clásica de la profesión docente, la mayoría de los autores (HARGREAVES, 1996; LABAREE, 1992; ZEICHNER, 1990; GOODSON, 1997; ELLIOTT, 1991) considera que existen sin embargo dos elementos clave que pueden configurar su identidad profesional: un *cuerpo de conocimientos teórico prácticos* sobre el objeto de estudio e intervención, en permanente evolución, considerado como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo y una relativa *autonomía en el trabajo*. Ambos aspectos, imprescindibles en la identidad y práctica profesional, se encuentran

© Ediciones Morata, S.L

estrechamente relacionados y mutuamente exigidos. El profesional reclama autonomía para el desarrollo de su actividad porque se considera depositario privilegiado, no exclusivo, de un conocimiento especializado y experto que legitima la mejor racionalidad de sus diagnósticos y sus prácticas. Por otra parte, la contrapartida de la responsabilidad en exclusiva que asume ante la sociedad, por la calidad de su trabajo, con el grupo de estudiantes a él encomendados no puede ser otra que el ejercicio autónomo de su práctica.

Ahora bien, no existe una única forma de entender la relación entre estos dos términos, ni el contenido de cada uno de ellos. En el ámbito educativo son conceptos controvertidos, cuyo contenido y relaciones dependen obviamente de las diferentes posiciones que se mantengan respecto al proceso de producción del conocimiento válido, al fenómeno de elaboración y transmisión de la cultura de la comunidad, al concepto de aprendizaje significativo y relevante, a las relaciones teoría-práctica, y a la justificación racional y ética de la intervención educativa en virtud de la función social que desempeña. De los diferentes planteamientos que se defiendan respecto a estos aspectos depende que el concepto de profesionalidad sea, o bien un mero refugio para hurtar el control democrático de la sociedad sobre una práctica con evidentes repercusiones éticas y políticas, o un instrumento para potenciar la reflexión compartida, la experimentación informada y razonada y la evaluación abierta al debate y escrutinio públicos (BULLOUGH, 1987; ELLIOTT, 1993; NIAS, 1987; CONTRERAS, 1997).

El primer aspecto que debemos considerar, por tanto, se refiere a la naturaleza del conocimiento experto, que confiere a los prácticos el sentimiento propio y el reconocimiento ajeno de pertenecer a un grupo profesional, legitimado social y epistemológicamente para intervenir con cierta autonomía y responsabilidad en este campo específico. El estudio del conocimiento pedagógico debe relacionarse aquí con las formas de adquisición, desarrollo y experimentación del mismo en la práctica escolar, no meramente como un discurso teórico y especulativo, pues lo que nos interesa es la naturaleza del conocimiento profesional, aquél que orienta realmente la práctica de los docentes. Es indudable que la virtualidad práctica de dicho conocimiento viene también condicionada por las propias características de la profesionalización, es decir, por las condiciones materiales, sociales y escolares del trabajo docente.

La determinación del conocimiento pedagógico experto se encuentra claramente vinculada a las diferentes concepciones sobre la función docente (KIRK, 1986; VAN MANNEN 1977; ELLIOTT, 1993; ZEICHNER 1990a; FEIMAN-NEMSER 1990; GOODSON y HARGREAVES, 1996).

Sin ánimo de ser exhaustivo en las categorías de clasificación[20] y con el propósito de comprender mejor la naturaleza y génesis del conocimiento profesional del docente en sus relaciones con las condiciones de trabajo distinguiré tres enfoques que derivan de aquellas propuestas:

- Enfoque práctico artesanal.
- Enfoque técnico-academicista.
- Enfoque reflexivo. La investigación en la acción.

[20] Para un tratamiento más minucioso y matizado de este tema puede consultarse PÉREZ GÓMEZ (1992a).

© Ediciones Morata, S.L

Enfoque práctico artesanal

Dentro de este enfoque se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. El profesional docente es un experto en el contenido de la enseñanza y un artesano en los modos de transmisión, de control de la vida del aula y de las formas de evaluación. No existe conocimiento teórico profesional ni merece la pena crearlo, es el producto acumulado de la experiencia artesanal del docente.

Como consideran STONES y MORRIS (1972), KIRK (1986), ZEICHNER (1990a) y ELLIOTT (1989), aunque sus planteamientos teóricos parezcan obsoletos, sigue siendo un enfoque vivo que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad, de las instituciones superiores de formación de docentes y en el pensar y hacer de los propios maestros. A este respecto no cabe sino recordar la importancia real y simbólica de la política conservadora inglesa de los años noventa, que reserva cerca del 70% de la formación del futuro docente a la pura interacción en los centros escolares (*Based School Teacher Education Program*).

En esta perspectiva, el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión evidente de la tradición histórica, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por los docentes, alumnos y comunidad social. El conocimiento profesional, por tanto, es el producto de un largo proceso de adaptación de la escuela y su función educativa al contexto social y su función de socialización. El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela, mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes (FULLAN y HARGREAVES, 1992).

Teniendo en cuenta el carácter inevitablemente ideológico, ético y político de toda intervención educativa, es necesario destacar la orientación conservadora implícita en dicho enfoque, por cuanto supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la forma peculiar de la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante. En la práctica profesional queda aquí poco espacio para la innovación y el cambio, arrinconados en las resistencias marginales y subversivas que desestabilizan el "legítimo" orden de cosas. El conocimiento, así concebido, pierde en definitiva su valor de búsqueda, creación y contraste critico, y el profesional su margen de autonomía para plantear una actividad realmente educativa, distanciada y crítica de las meras exigencias socializadoras de la cultura escolar institucional, que, como hemos visto en el punto anterior, se encuentra profundamente condicionada por las exigencias económicas y políticas de la sociedad.

A pesar de sus protestas contra las pretensiones de colonización intelectual y profesional de los teóricos universitarios, y de sus reivindicaciones de inde-

© Ediciones Morata, S.L

pendencia corporativa, los docentes disfrutan de escasa economía real dentro de este enfoque, reducidos a meros reproductores de las presiones socializadoras del contexto social en general y del escolar en particular. Como comenta BULLOUGH (1987, pág. 83), en esta situación, la actividad docente tiene más que ver con la supervivencia que con la profesionalidad. "La cultura de la escuela, es decir, la forma en que el trabajo es organizado y evaluado, presiona permanentemente hacia la conformidad... La cultura de la escuela puede ser caracterizada como presentista, conservadora e individualista".

La concepción de las prácticas en los centros de formación de profesores y los procesos de iniciación profesional de los novatos en las escuelas y centros de enseñanza primaria y secundaria, abandonados tan prematuramente a las presiones de la cultura profesional organizada institucionalmente, son claros ejemplos de la vigencia y predominio, en la práctica, de esta perspectiva conservadora sobre el desarrollo profesional del docente. El problema se agrava si consideramos que esta estrategia refuerza el pensamiento pedagógico vulgar y experiencial que ya el futuro docente ha tenido como alumno durante quince o veinte años de su vida estudiantil. La formación no supone una oportunidad para cuestionar críticamente la validez educativa de tales rutinas, intuiciones, estructuras organizativas y comportamientos, sino la incorporación de las mismas desde la otra orilla, la del docente (PÉREZ GÓMEZ y GIMENO, 1993, BARQUÍN, 1992). Dentro de esta perspectiva, la formación se convierte fácilmente en un simple proceso de socialización

Enfoque técnico-academicista

A pesar de las diferencias que, tanto en la concepción de la enseñanza como en la del profesor y los procesos de su formación, existen entre la perspectiva técnica y la perspectiva academicista, las presento formando un mismo enfoque porque su explicación sobre el desarrollo del conocimiento experto y sus consecuencias en el desarrollo profesional del docente son a la postre convergentes; y porque en la tradición de nuestro contexto español se han desarrollado sin solución de continuidad, formando una amalgama difícilmente disociable. En ambas se establece una clara diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico imponiéndose una obvia subordinación de éste a aquél.

Desde la perspectiva técnica, denominada por SCHÖN (1983) *racionalidad técnica* y por HABERMAS (1971) *razón instrumental* de la práctica social, la intervención didáctica debe reducirse a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados desde fuera y a priori. Los problemas que se plantean al maestro son problemas instrumentales, y por tanto técnicos, como aplicar los recursos y las estrategias necesarias para la consecución de los objetivos, que se le indican en el *curriculum* oficial. El conocimiento experto se restringe al dominio del cómo actuar y se desarrolla como derivación más o menos directa o lejana del conocimiento científico elaborado por especialistas externos, y en si mismo es indiferente a la calidad de su aplicación práctica. De las teorías organizadas en forma de leyes, que explican las

© Ediciones Morata, S.L

relaciones entre factores que determinan los fenómenos didácticos, pueden derivarse lógicamente normas de actuación e intervención adecuadas para el gobierno y control racional de dichos fenómenos. Estas explicaciones concretas, aplicadas, y sus derivaciones normativas constituyen, en este enfoque, el conocimiento profesional experto, conjuntamente con las habilidades y competencias conductuales correspondientes. El conocimiento experto no surge pues de la práctica del docente, sino que se deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica, de una manera cuanto más previsible y mecánica mejor. El práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, o en rutinas organizativas, aquellas que requiere para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera. Como afirma WIDEEN (1993), esta perspectiva supone una versión pedagógica del modelo fordista de división del trabajo entre productores y usuarios, los primeros elaboran el conocimiento que los segundos aplican de la manera más fiel que les permiten las circunstancias. La autonomía profesional del docente aquí no es mayor, en principio, que la de cualquier operario en una cadena mecanizada. Es más, la autonomía profesional, en el sentido de independencia de juicio y decisión, es interpretada como una fuente generadora de *ruidos* y sesgos subjetivos que restan claridad, racionalidad y eficacia al proceso.

Así pues, en el enfoque técnico el auténtico conocimiento experto no tiene por qué residir en el agente práctico, docente, sino en el sistema en su conjunto. De manera que cuantas más competencias, decisiones y elementos podamos sustraer a la subjetividad imprevisible del práctico, situándolos en expertos externos o en materiales elaborados con anterioridad a la intervención o en instrumentos mecánicos programados, más garantía obtendremos de eficacia y rigor. Berliner, Roshenshine, Gage, son claros representantes de esta perspectiva que defiende el control remoto de la práctica docente como garantía de objetividad y eficacia.

Este enfoque es academicista en el sentido de que el aprendizaje académico de las técnicas pedagógicas es esencial para el desarrollo posterior de intervenciones eficaces y fieles al modelo científico técnico diseñado. El componente práctico de formación docente no puede concebirse como la socialización en una cultura escolar y profesional no científica si no como la aplicación práctica de los conocimientos técnicos para que se traduzcan en competencias eficaces.

En todo caso, por lo que se refiere a las consecuencias e implicaciones en la concepción del conocimiento experto y la autonomía profesional, tanto el enfoque artesanal como el técnico-academicista conducen a planteamientos compatibles y convergentes. En ambos se produce una profunda disociación entre teoría y práctica y una clara disolución del componente autónomo de la práctica profesional del docente. En las sociedades industriales avanzadas, donde se respira y se difunde una concepción mercantilista de la vida y los intercambios sociales, una imagen del éxito y del progreso como resultado de la intervención técnica y eficaz a corto plazo y una idea positivista de la producción, legitimación y utilización del conocimiento, que ignora el carácter ético, político, inacabado y contingente de las formaciones humanas, el aprendizaje artesanal de la profesión docente supone la asimilación de los postulados tecnológicos que dominan la cultura social. Por razones distintas, ambos enfoques, el técnico y el práctico-artesanal, no superan el estadio de socialización

© Ediciones Morata, S.L

del docente y refuerzan la dependencia de su práctica ya sea respecto de la Administración ya sea del mercado, ya sea de las rutinas de la cultura escolar.

Pero además, como creo que es evidente en el contexto español, tanto en los *teóricos* como en los *prácticos,* en los formadores, en los políticos y en la sociedad en general, al final del siglo se ha impuesto, con sus virtudes y sus defectos, con sus grandezas y sus miserias, una visión tecnológica de la vida en general y de la práctica educativa en particular. En definitiva, como afirma LABAREE (1992, pág. 148): "el problema con esta perspectiva que promociona la racionalización en la enseñanza es que tiende a ocultar el contenido político de los problemas instructivos, debajo de una máscara de decisiones técnicas acerca de los medios más efectivos para promover determinados objetivos y finalidades". Cuando los problemas humanos se pretenden reducir a problemas técnicos, o cuando se relega la consideración de los aspectos políticos y éticos de los mismos, la actividad profesional se reduce a una mera intervención técnica, mecánica, gobernada por expertos externos cuyo lenguaje y competencias son cada vez más especializados, menos comprensibles y por tanto menos accesibles al control democrático de la sociedad en general. No sólo el maestro pierde así su capacidad de autonomía profesional, subordinado al conocimiento experto de otros agentes que dictaminan y prescriben con más justificación científica los guiones de su intervención, sino que los propios clientes, la sociedad en general, pierden, por ignorancia, por incomprensión del código, la legitimidad de su poder de control[21].

Enfoque reflexivo. La investigación en la acción

Desde la aparición en 1968 de la obra de JACKSON *La vida en las aulas,* y su crítica a la concepción lineal y mecánica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su énfasis en el carácter vivo, conflictivo, incierto, cambiante y singular de la vida en las aulas y escuelas, se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un simple reflejo objetivo y automático de la complejidad real, ni un compendio aséptico de los resultados de la investigación científica. Por el contrario, empieza a aceptarse que el conocimiento pedagógico del profesor es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de su historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio.

A lo largo de esta fecunda época de innovaciones e investigaciones sobre los procesos del pensamiento del profesor aparece gradualmente con más cla-

[21] A este respecto me parece interesante recordar el pensamiento de BEYER, (1987, pág. 29): "El rechazo de la racionalidad tecnológica también implica importantes consecuencias políticas y sociales, uno de los elementos de pensamiento técnico y positivista es su defensa del conocimiento apropiado, especializado, del experto aislado. Puesto que el conocimiento puede cuantificarse, acumularse, la respuesta a un conjunto de problemas puede localizarse en un experto que ha adquirido ese conocimiento....El rechazo de la racionalidad tecnológica, lleva pues consigo, a la vez, la humanización y la democratización del conocimiento, así como una individual y grupal responsabilidad por la acción".

© Ediciones Morata, S.L

ridad el hecho de que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia. Es obvio, por tanto, que para entender su pensamiento y actuación, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y será necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo en que el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular.

El enfoque hermenéutico-reflexivo[22] parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos. Por ello, el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

En realidad, el docente interviene en un medio ecológico complejo (DOYLE, 1977, 1990), el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento, ni mediante recetas preestablecidas.

Por tanto, el conocimiento experto sobre situaciones en parte siempre singulares y dependientes del contexto concreto espacial, temporal y psicosocial donde se desarrollan debe ser pues un conocimiento en parte también siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores comunes y específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica. No cabe esperar la pertinencia o adecuación exacta de formulaciones explicativas y predictivas elaboradas desde fuera de dicho contexto, ni tampoco sería lícito, desde una perspectiva epistemológica, sucumbir a la inercia de las explicaciones y propuestas transmitidas y mantenidas por la presión de los intereses dominantes en la cultura social o escolar, toda vez que esta misma cultura es un factor de influencia que requiere ser objeto de análisis y consideración para comprender la naturaleza de los procesos educativos.

El conocimiento útil y relevante, adecuado a esta concepción de la práctica educativa vincula necesariamente los dos términos del dilema: la sensibilidad y competencia experiencial y la indagación teórica. El conocimiento emergente es el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las peculiaridades singulares de la situación concreta, utilizando como instrumentos y herramientas conceptuales, siempre provisionales, todo el bagaje intelectual que la experiencia propia y ajena y el saber público de la ciencia, la cultura y las artes, pone a disposición de la comunidad en cada época histórica.

---

[22] A pesar de los importantes matices que distinguen tendencias y posiciones diferentes dentro de este plural y variado enfoque voy a considerar, para el presente propósito de clarificar el desarrollo profesional y el conocimiento experto, los elementos comunes y convergentes de las diferentes alternativas del enfoque reflexivo y de la corriente de investigaciòn-acciòn: Fentermacher, Schön, Elliott, Zeichner.

© Ediciones Morata, S.L

El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa. En otras palabras, el elemento fundamental en la práctica del docente, el componente básico del conocimiento experto útil y relevante es el desarrollo de la *reflexión*. (ZEICHNER, 1990a y 1990b), *comprensión situacional* en palabras de ELLIOTT (1993), como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente. La comprensión situacional incorpora el conocimiento público y las experiencias y construcciones previas individuales o colectivas, no como criterios incuestionables de autoridad ni como prescripciones normativas externas; sino como herramientas simbólicas provisionales, útiles para esclarecer la implicación de los diferentes influjos. La comprensión situacional ni se deriva directamente de la teoría ni se forma espontáneamente en los intercambios cotidianos, requiere un proceso de contraste reflexivo de las propias interpretaciones que se generan en la cultura del aula, la escuela y la sociedad.

Esta capacidad de comprender las situaciones globalmente y en su contexto, eje del comportamiento profesional del docente, no se mejora eliminando los sesgos subjetivos, sino analizándolos, contrastándolos y trasformándolos, es decir elaborando una cultura profesional crítica que se desarrolla, no mediante el aprendizaje mecánico y la reproducción rutinaria, sino mediante el contraste reflexivo y la generación abierta de innovadoras experiencias alternativas.

El conocimiento profesional así concebido sufre, por tanto, una génesis dialéctica. Los docentes construyen de forma permanente su propio conocimiento cuando se sumergen en una *conversación reflexiva* (SCHÖN, 1983, 1987), tanto con la situación, como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en ese escenario concreto. El conocimiento que se ofrece desde fuera no puede ser aceptado más que con valor metafórico, como apoyo conceptual, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, por otras personas, en condiciones peculiares y dentro de una situación problemática siempre en cierta medida singular. El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión en y sobre la acción, de *investigación-acción*, el conocimiento, al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica. Para ilustrar los supuestos e implicaciones de este modo de concebir el conocimiento y la práctica profesional me parece interesante detenernos en esta larga cita de ELLIOTT, (1993):

> *"La práctica profesional inteligente implica el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad para discernir una respuesta apropiada a una situación que conlleva incertidumbre y duda...el juicio profesionalizado y las decisiones coherentes descansan en la calidad de la comprensión situacional que manifiestan....La comprensión situacional implica discriminar y sintetizar los elementos significativos de la práctica de cualquier situación en un dibujo coherente y unificado de la situación concreta....la comprensión situacional está condicionada por los intereses prácticos en la realización de valores profesionales dentro de una situación....No hay una comprensión libre de valores de las situaciones prácticas concretas y complejas a la cual*

© Ediciones Morata, S.L

se enfrentan los profesores....El conocimiento profesional se compone de repertorios de casos experienciales que se almacenan en la memoria a largo plazo de los prácticos y que representan su stock *de comprensión situacional" (*ELLIOTT, *1993, pág. 66).*

En este sentido podemos afirmar que el conocimiento profesional del docente es evidentemente un conocimiento experto siempre provisional, parcial y emergente. Si se apoya en la reflexión compartida y en la comprensión situacional puede considerarse el mejor conocimiento disponible para esa práctica concreta porque se ha generado no sólo sobre el análisis de la situación concreta, utilizando el conocimiento público disponible, sino porque también es el resultado de la interacción entre la comprensión y la acción que mutuamente se potencian. Al experimentar conocemos tanto los límites de la propuesta de intervención como las posibilidades y resistencias de la propia realidad, cuyo conocimiento abre nuevos horizontes a la elaboración de enriquecidas propuestas alternativas. No obstante, y aun reconociendo que es éste el mejor conocimiento profesional, no podemos olvidar la fragilidad de su génesis, los influjos contextuales que lo condicionan, los intereses, valores y conflictos que acompañan su desarrollo. En consecuencia, no debemos tampoco olvidar que es siempre un conocimiento provisional, parcial, contaminado por sesgos, minado de dilemas y abierto a la incertidumbre (BERLAK, 1993; BEYER, 1987; ELLIOTT, 1993).

Por ello, la autonomía profesional, dentro de este enfoque debe concebirse siempre como relativa al proceso complejo, dialéctico y democrático de elaboración del conocimiento práctico. El docente se mueve constantemente en el terreno de los valores y de los conflictos por la repercusión moral y política de sus prácticas. Elabora, experimenta y desarrolla un conocimiento práctico siempre tentativo y provisional que legitima su intervención si es consciente de su relatividad y de las condiciones que garantizan el control democrático de las prácticas por parte de los agentes sociales que las viven.

4.3. La reconstrucción del pensamiento práctico del docente a través de la reflexión sobre la práctica

Así pues, una de las claves fundamentales en el desarrollo profesional del docente será la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo, como garantía de actuación relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación pedagógica.

La formación del pensamiento práctico del futuro docente, debe desarrollarse mediante un proceso conflictivo de reconstrucción del conocimiento pedagógico, intuitivo, vulgar y empírico que el práctico ha adquirido a lo largo de su prolongada estancia como estudiante en la institución escolar dentro del mismo sistema educativo. El poderoso influjo socializador de la escuela, tanto sobre el estudiante como sobre el docente, crea de forma tácita arraigadas y habitualmente acríticas concepciones pedagógicas. Estas concepciones tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran ancladas en las creencias del sentido común de la ideología pedagógica dominante y son estimuladas e incluso exigidas por el funciona-

© Ediciones Morata, S.L

miento habitual de las instituciones, por las formas de organizar la vida en los centros y por las expectativas personales y profesionales.

¿Cómo provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar de los docentes? ¿Cómo promover un aprendizaje donde las teorías puedan servir como herramientas conceptuales para cuestionar las propias concepciones. interpretar racionalmente la realidad y proyectar estrategias convincentes de intervención? El problema pedagógico en la formación de los docentes no parece situarse en la negación o ignorancia de los presupuestos, valores, ideas y hábitos adquiridos en la experiencia previa y fomentados por la cultura pedagógica dominante, puesto que se han constituido en los esquemas subjetivos más significativos, poderosos y relevantes que utiliza el docente para dar sentido a su comprensión y actuación profesional, sino en la transformación consciente de los mismos, como consecuencia de prolongados y motivados procesos de reflexión, debate y experimentación en contextos reales.

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. El docente, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito, y aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidados en el pensamiento del docente (ZEICHNER, 1987; CLANDININ y CONNELY, 1986).

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente, más o menos tácito pensamiento pedagógico práctico: el conjunto de sus teorías y creencias implícitas.

Para comprender la compleja vida de la escuela y del aula, atendiendo de forma prioritaria a los aspectos que reflejan los valores, ideas, expectativas y conocimientos básicos que determinan la conducta y el pensamiento de los que participan en ella, GOODMAN (1992) propone analizar los mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento, que se generan, establecen e intercambian en el ámbito de cada escuela.

Es interesante analizar las *historias y los mitos*[23] de cada colectividad profesional como docentes y de sus concreciones en cada escuela, pues permiten la

[23] Según R. BARTHES (1964), *los mitos* son historias colectivas en las cuales se concede gran importancia a ciertos aspectos, con la intención de engrandecer algún acontecimiento real y así condicionar las formas en que las personas ven el mundo y viven sus experiencias. Cuando las historias se repiten y se convierten en mitos de una colectividad empiezan a jugar un importante papel en la determinación de la vida social de dicho grupo.

© Ediciones Morata, S.L

identificación de los valores y de las cosmovisiones no explícitas sobre la educación, el individuo, la sociedad y los papeles de cada uno en el contexto escolar. Los mitos y lugares comunes que se expresan a través de narraciones cumplen el papel de mantener y consolidar el *statu quo* de cada comunidad escolar, y de excluir y deslegitimar los valores o comportamientos de los individuos o grupos disidentes. Del mismo modo, *los rituales* de una comunidad llegan a configurar los códigos simbólicos que se utilizan para interpretar o negociar los sucesos en la existencia cotidiana del grupo. Son más que meros signos o símbolos, conforman el escenario de relaciones ordenadas según determinados criterios que implican valores.[24] También en la escuela, los ritos transmiten normas de actuación e intercambio, que suponen valores concretos y cosmovisiones específicas sobre la educación y la sociedad, sobre lo que se considera valioso y sobre lo que se considera deslegitimado dentro del ambiente de cada grupo social específico en cada contexto escolar. Participar activa y legítimamente en la vida de la escuela y del aula requiere la aceptación de normas y comportamientos ordenados de forma ritual. Aunque a veces tengan la apariencia de comportamientos inocuos, ingenuos y poco importantes, los ritos han de considerarse como medios de control social que legitiman determinados roles, expectativas sociales, creencias colectivas y formas de comportamiento.

Otro aspecto importante para comprender los procesos de socialización del docente en la vida de la escuela, y ayudar a deconstruir sus esquemas de pensamiento, es la identificación de *las perspectivas sobre educación* que se intercambian en el contexto escolar. A diferencia de las teorías, creencias o ideologías, y aunque se apoyen en éstas, las perspectivas incluyen tanto las ideas como la acción, son esquemas de pensamiento y actuación que se generan en cada situación, dentro de un contexto concreto y para afrontar un determinado problema o situación problemática. Orientan por tanto la acción de los que participan en la vida de la escuela, a la vez que legitiman y proporcionan justificación a las formas concretas de actuación.

Por último *los modos de pensamiento, ideologías y teorías pedagógicas* vigentes constituyen otra vía importante para comprender los procesos de socialización profesional del docente. Las cosmovisiones generales e ideologías pedagógicas, generalmente no explicitadas ni organizadas, son fundamentales para comprender las interpretaciones y actuaciones del docente pues se configuran como el marco básico que confiere sentido a las informaciones aisladas y a las expectativas e intereses puntuales.

El pensamiento práctico del docente, que va a regir sus modos de interpretar e intervenir sobre la realidad concreta del aprendizaje en el grupo de estudiantes, se forma en estas redes de intercambio de significados a través de los mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento ideológico que dominan en la institución escolar. Más que las teorías científicas sobre los procesos de aprendizaje o sobre los métodos didácticos o sobre el diseño y desarrollo del *curriculum,* aprendidas académicamente en la universidad, el pensamiento práctico se forma en estos tácitos, oscuros a la vez que sencillos, intercambios de significados en el contexto escolar.

---

[24] Según McLaren, (1986, pág. 35): "Escondidos en el marco de la vida privada y de la vida institucional los ritos llegan a convertirse en parte de los ritmos y metáforas de la propia vida humana socialmente condicionada, históricamente adquirida y biológicamente constituida".

© Ediciones Morata, S.L

El objetivo prioritario de los programas de formación y desarrollo profesional de los docentes debe situarse en la reconstrucción del pensamiento práctico cotidiano, es decir, en la facilitación de la reflexión. Como afirma ZEICHNER (1993) la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. En esta perspectiva, la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos:

- Reconstruir las situaciones donde se produce la acción. La reflexión así concebida conduce a que los docentes redefinan la situación problemática donde se encuentra, ya sea atendiendo a características de la situación antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.

- Reconstruirse a sí mismos como docentes: este proceso de reflexión conduce también a que el profesor adquiera conciencia de las formas en que estructura sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.

- Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. La reflexión es así una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. ¿Qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como básicos e indiscutibles?

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar y empírico de los docentes requiere atender a estos procesos de intercambio vivo de significados pragmáticos en el escenario real del aula, contrastar su sentido, identificar y explicitar los valores sociales en que se apoyan así como las metas que se proponen y los efectos secundarios, explícitos o no, que a corto y largo plazo se derivan de los mismos y ofrecer alternativas. Utilizar el conocimiento público para enriquecer la reflexión individual y el debate colectivo sobre la cultura de la escuela, su función educativa y los efectos en el desarrollo del pensamiento práctico de los agentes implicados, así como elaborar, desarrollar y evaluar experiencias alternativas de comunicación y vivencia de la cultura crítica pueden ser estrategias fundamentales para reconstruir el pensamiento profesional de los docentes y recrear la cultura en las aulas.

4.4. Autonomía y control democrático. La crítica al concepto de profesionalidad

El segundo aspecto que constituye el desarrollo profesional del docente es el carácter relativamente autónomo de su intervención. ¿Cómo se configura y cuáles son los límites del quehacer autónomo de los docentes?

La naturaleza del trabajo educativo relacionado con la construcción y reconstrucción crítica y permanente de los modos de pensar, sentir y actuar de las generaciones humanas, exige cuestionar abiertamente los procesos de

© Ediciones Morata, S.L

socialización, presididos y abarcados precisamente por aquellas tendencias y valores sociales dominantes, que se constituyen frecuentemente como obstáculos al desarrollo autónomo, creativo y diversificado de los individuos y grupos. La escuela es una institución social y por lo mismo inevitablemente impregnada por los valores circunstanciales que imperan en los intercambios sociales de cada época y cada comunidad. Para cumplir su función pedagógica con relativa autonomía, el docente debe estar atento y enfrentarse y superar en sí mismo y en la cultura de la escuela, los influjos meramente reproductores de la dinámica social.

Esta función educativa de la escuela, añadida a la función socializadora, y que precisamente especifica el carácter propio de esta institución, diferenciándola de otras instancias sociales también implicadas en el proceso de socialización, justifica a mi entender el reclamo insistente de una relativa autonomía profesional del docente. El conocimiento profesional práctico y reflexivo cumple precisamente esta función de instrumento de mediación para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial de las nuevas generaciones. La escuela debe ofrecer la ocasión del contraste permanente de pareceres, esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación, de modo que los alumnos comprendan el significado, las posibilidades y consecuencias de los mismos, y se pongan en contacto con otras construcciones personales alternativas que ofrecen nuevos horizontes de exploración. Es difícil pensar que esta reflexión crítica se provoque en los estudiantes cuando no la ejercen los docentes sobre sí mismos.

Es más, esta función mediadora que estimula el contraste y la interrogación no debe detenerse en las puertas de la democracia. Por el contrario, es, a mi entender, parte esencial de su naturaleza. La relativa autonomía profesional del docente y de la escuela, tal como aquí la hemos entendido, forma parte de ese fundamental y delicado equilibrio de poderes que constituyen la forma democrática de convivencia humana. Frecuentemente, este delicado equilibrio de poderes se manifiesta en conflictos y tensiones, en este caso, entre las pretensiones de autonomía de los docentes y el control político por parte de los representantes de la sociedad. Pues bien, la función educativa de la escuela exige la suficiente independencia intelectual en docentes y estudiantes para sostener, cuando es necesario, posturas discrepantes, que cuestionen los influjos socializadores procedentes incluso de instancias legitimadas democráticamente; para resistir tendencias ideológicas o actitudes impuestas por la presión democrática de la mayoría de la comunidad social. El equilibrio de poderes no legitima la inculcación ideológica, sea cual fuere su origen, pero sí la intervención educativa que anima a interrogar la validez antropológica de las decisiones, actitudes, convicciones e intereses colectivos, incluso los asumidos mediante procedimientos formalmente respetuosos con la convivencia democrática.

El conocimiento científico, cultural y artístico acumulado por la comunidad humana, por su potencialidad analítica y propositiva, debe ofrecerse en la escuela como instrumento intelectual de mediación en el proceso de reconstrucción del conocimiento personal. Este carácter mediador del conocimiento para provocar el desarrollo de nuevo conocimiento supone, a mi entender, la base que justifica la relativa autonomía profesional del docente. Éste, por la naturaleza de su quehacer consistente en facilitar el desarrollo autónomo de las

© Ediciones Morata, S.L

nuevas generaciones, requiere autonomía profesional, independencia intelectual suficiente, no para evitar los influjos contaminantes de los intereses, valores y tendencias del contexto social, sino para comprenderlos, situarlos y procurar su transformación consciente hacia valores explícita y públicamente debatidos y asumidos. Por tanto, como afirma CONTRERAS (1997), la autonomía no puede concebirse como distancia y aislamiento sino como independencia intelectual para cuestionar los influjos sociales; y, al mismo tiempo, al ser considerada como conciencia de la parcialidad de las propias convicciones, nos lleva a buscar la complementariedad en colaboración con los demás.

En este sentido, es conveniente resaltar el énfasis en el *carácter cooperativo de la deliberación práctica*. Pues, como afirma ELLIOTT (1985), el profesor que desarrolla sus teorías a partir únicamente de la reflexión sobre la experiencia, dejando de lado las reflexiones pasadas y presentes de los demás, acaba inventando la rueda, además de sucumbir a sus propias deficiencias e intereses. La reflexión individual es una condición necesaria pero no suficiente. El profesor aisladamente considerado es una víctima fácil de sus propias deformaciones, insuficiencias e intereses, así como de las presiones institucionales y sociales, deformaciones que se mantienen con facilidad, alimentadas por la propia inercia de la presión gremial, institucional y ambiental. La generalidad de las investigaciones sobre la evolución del pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio, sus creencias y actitudes, coinciden en resaltar la inexorable tendencia mayoritaria a la esclerosis del pensamiento y de la acción, a desarrollar estereotipos cada vez menos flexibles y más resistentes al cambio que se nutren de la ideología tácita o explícita dominante, de la reproducción acrítica de la tradición profesional. (AYERS, 1980; HALKES y OLSON, 1983; PÉREZ GÓMEZ y GIMENO, 1993; PORLÁN, 1989; BARQUÍN, 1989). Por ello, toda práctica social, como la práctica educativa, que no tiene consecuencias estrictamente previsibles y cuyos resultados no pueden establecerse con claridad, por estar abiertos a la creación individual y colectiva, requiere la *deliberación cooperativa* como método más racional de intervención. "Mediante la reflexión y el diálogo es posible progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica" (ELLIOTT 1983).

Por otra parte, la finalidad de la investigación y de la producción de conocimiento en toda práctica social es la modificación de la realidad, de las concepciones subjetivas y de las prácticas sociales. La transformación de la realidad es claramente una tarea colectiva, no sólo porque requiere el esfuerzo cooperativo, sino porque el mismo diseño de intervención y transformación debe ser el resultado de la reflexión, debate, negociación y decisión de la mayoría. Por ello, Elliott enfatiza la necesidad de pasar de la reflexión individual a la *reflexión cooperativa*, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente. La reflexión cooperativa resulta más necesaria cuando nos convencemos de que las prácticas sociales manifiestan una clara tendencia a encasillarse en procesos rutinarios y de que el carácter institucional de la práctica educativa restringe las posibilidades del contraste crítico y del diálogo enriquecedor.

¿Cómo compaginar esta exigencia de autonomía con el necesario control democrático respecto al servicio público que supone el sistema educativo? A mi entender, la autonomía profesional del docente así concebida, y el control

© Ediciones Morata, S.L

democrático de la educación como servicio público no son términos incompatibles, representan, más bien, aspectos que integran la red compleja de intercambios sociales, donde tiene lugar el acuerdo y la discrepancia, la divergencia de alternativas, la aparición de conflictos, la tolerancia y la colaboración convergente en el proceso de reelaboración y vivencia colectiva de la cultura de la comunidad social. Solamente puede producirse la reconstrucción del conocimiento vulgar y experiencial de los alumnos, fruto de sus prolongados procesos de socialización espontánea, cuando seamos capaces de construir en la escuela un espacio vivo de intercambio de experiencias, un escenario de vivencias culturales, de reproducción tanto como de transformación, donde el alumno viva al mismo tiempo que aprende.

En este nuevo espacio de intervención educativa cobra sentido el planteamiento de CLANDININ y CONNELLY (1992) que considera a los docentes activos constructores del *curriculum.* Recrear la cultura en la escuela, y no sólo transmitirla o imponerla, supone ya una concepción democrática y no impositiva de los procesos de producción y distribución del saber. De acuerdo con ELLIOTT (1993), la calidad de la práctica educativa de los profesores depende del desarrollo de una forma de discurso público que apoya más que socava el juicio sabio e inteligente de los profesionales. El docente participa como mediador activo en la tarea permanente de reinterpretar las adquisiciones históricas de la humanidad, y de recrear alternativas, sometiéndose inevitablemente al debate y escrutinio público al igual que el resto de los agentes que constituyen la comunidad democrática de aprendizaje. Éste es el tipo de control democrático, desde dentro de la propia comunidad, no burocrático, administrativo y externo, compatible y convergente con la exigida autonomía profesional, que requiere la responsabilidad mediadora de la escuela educativa.

Puesto que no existen criterios incuestionables ni patrones objetivos en la definición de la cultura, del saber y del comportamiento válidos, que deban ser aprendidos por todos, el proceso ambiguo, incierto, complejo y conflictivo de apropiación y recreación de la cultura por las nuevas generaciones debe abrirse inevitablemente al debate y contraste público y democrático, como el mejor procedimiento conocido para resolver los conflictos de valores y propósitos. A este respecto es ilustrativo el pensamiento de LABAREE (1992, pág. 149), cuando afirma que "el componente político de la enseñanza, no es un aspecto cerrado a la experiencia o a la sabiduría profesional sino una capacidad accesible al público en general, esto hace que la construcción de barreras profesionales a la influencia pública sobre la instrucción en la escuela signifique una amenaza a un componente esencial de la democracia".

En este sentido puede afirmarse con SMYTH, (1987) que el docente es un intelectual transformador; su conocimiento profesional le proyecta a la interrogación y a la búsqueda de nuevos procedimientos e interacciones que faciliten el conocimiento y las experiencias creativas en las nuevas generaciones. Es a la vez un educador y un activista político, por intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los estudiantes el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos. Se explicita aquí una dimensión frecuentemente olvidada en la práctica educativa: la necesidad de vincular el pensamiento y la acción, de evitar las disociaciones escolásticas y cartesianas entre la teoría y la práctica, de disolver la separación

© Ediciones Morata, S.L

esquizofrénica entre las ideas, los sentimientos y las actuaciones, tanto en el quehacer del docente como en el desarrollo educativo de los estudiantes. Este modo de concebir la función docente como intervención cultural, en un espacio de vivencias que reproducen y recrean la cultura de la comunidad, desemboca inevitablemente en el compromiso de actuación pública. Cuando se vive la cultura con los problemas y condiciones que la limitan o potencian, parece inevitable el compromiso público con la acción para remover los obstáculos que impiden el desarrollo autónomo y creador.

Más que nunca, en el momento actual de conformismo y resignación ante las poderosas fuerzas que determinan los acontecimientos y cuyo control parece fuera de nuestro alcance, cabría recordar que los problemas no responden a importantes carencias cognitivas, sino al insuficiente desarrollo de actitudes y capacidades de actuación compartida y solidaria. Sabemos mucho más de lo que aplicamos y en todo caso como profesionales de la educación hemos desarrollado mucho más la capacidad de aprender que la decisión para actuar. Hemos de aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface.

Aunque pueden existir estrategias muy variadas y útiles para favorecer el desarrollo profesional del docente, la argumentación precedente me lleva a considerar la *investigación-acción*, que requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores, un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión.

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. La cultura de la escuela como institución y la cultura de los docentes como gremio profesional es objeto de reconstrucción cuando los docentes conciben su práctica como un proceso de abierta e interminable reflexión y acción compartidas.

© Ediciones Morata, S.L.

CAPÍTULO IV

La cultura experiencial

"Es un grave error localizar la inteligencia en una sola cabeza. Existe también no sólo en tu particular repertorio de libros, diccionarios y notas, sino también en las cabezas y en los hábitos de los amigos con los que interactúas, incluso en lo que socialmente has llegado a considerar como dado o incuestionable...Al entrar en la comunidad se entra no sólo en un conjunto de convicciones prácticas, sino en un modo de ejercer la inteligencia" (BRUNER, 1996, pág. 154).

Entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios "espontáneos" con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto.

La cultura experiencial del individuo es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. No obstante, y a pesar de estar constituida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos y prejuicios..., es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos. Es obviamente una cultura poderosa para el individuo porque ha sido generada a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones (BERNSTEIN, 1990b).

En definitiva, estudiar la cultura experiencial de los individuos es adentrarnos en la identificación de sus peculiares procesos evolutivos de construcción de significados, de sus plataformas, estructuras o esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación. Así pues, el análisis de la cultura experiencial nos introduce de lleno en el territorio de la psicología evolutiva y de la microsociología

© Ediciones Morata, S.L

que nos pueden ofrecer los recursos conceptuales para entender tales procesos estrechamente ligados a la interacción de cada individuo con las peculiaridades de su escenario vital. Como veremos a continuación, algunas elaboraciones teóricas sobre el desarrollo psicológico de los individuos me parecen mucho más adecuadas para entender la singularidad de la cultura experiencial de los individuos y son precisamente aquellas que en sus esquemas de interpretación establecen la interacción entre la cultura social y la incipiente cultura individual como elemento indispensable de entendimiento del complejo e incierto proceso de construcción individual de significados. Será, pues, precisamente en el complejo e incierto territorio de la interacción biográfica de cada sujeto con su escenario vital donde situemos nuestro observatorio de análisis para intentar comprender los procesos de formación de la cultura experiencial de cada individuo. Inevitablemente por razones metodológicas me veo obligado a distinguir dos polos, el subjetivo y el social, que se encuentran, como veremos, íntimamente relacionados formando una unidad en la construcción de los significados individuales, grupales y colectivos.

1. Desarrollo psíquico, cultura y construcción de significados

Para el propósito del presente discurso: entender las características y procesos de formación de la cultura experiencial de los individuos, no es necesario un recorrido exhaustivo por las principales corrientes teóricas que explican de forma diferente la ontogénesis de los individuos humanos. Nos detendremos, por el contrario, en el análisis crítico de las posiciones constructivistas, con la diversidad de sus matices y sólo haremos referencia a las posiciones innatistas y conductistas para entender los términos del debate y la naturaleza compleja de los fenómenos que abordamos. (Para un análisis más detallado de estas posiciones puede consultarse: PÉREZ y ALMARAZ 1988.)

Desde la presentación por Descartes del dualismo como cuerpo explicativo de la realidad humana con sus dos "sustancias" constituyentes: *res cogitans* y *res extensa,* tanto en filosofía como en epistemología y especialmente en psicología se plantea con toda crudeza el problema de la relación entre ambas. El idealismo innatista y el materialismo mecanicista representan las dos respuestas extremas, insuficientes a todas luces pues desvirtúan la realidad al reducir a uno de los elementos la complejidad de los fenómenos y experiencias humanas.

1.1. Las posiciones innatistas e idealistas

Representan tanto posiciones epistemológicas como psicológicas que niegan el valor de la experiencia en la formación del conocimiento y de los hábitos de los individuos. Desde la filosofía platónica a la psicología gestaltista ha proliferado un abundante volumen de corrientes idealistas más o menos radicales que afirman la preexistencia virtual de las ideas, categorías, actitudes y senti-

© Ediciones Morata, S.L

mientos que se desplegarán en el desarrollo concreto de cada individuo. Bajo la denominación de facultades, aptitudes, capacidades, talentos, límites o predisposiciones, las teorías idealistas afirman la predeterminación hereditaria del desarrollo psicológico de los individuos o de las razas humanas. La experiencia, la interacción social y los influjos del contexto cultural no son sino la ocasión para que las posibilidades preexistentes se manifiesten y desplieguen.

Las posiciones actuales respecto al condicionamiento biológico del desarrollo intelectual y su expresión en el CI (JENSEN y EYSENCK en la década de los setenta y MURRAY y HERSNSTEIN en los noventa) no son sino las versiones más elaboradas y sutiles del mismo reduccionismo. Dentro de estas posiciones se sigue defendiendo que tanto el grado de capacidad intelectual como sus desarrollos concretos e incluso sus componentes sustantivos como las nociones o categorías básicas de tiempo, espacio, objeto, número o causalidad son contenidos a priori de nuestra mente que, al ser necesarios para la organización de la experiencia humana, son innatos, no sólo como predisposiciones genéricas iguales para todos los humanos sino como componentes diferenciales en virtud de las diferencias genéticas individuales o raciales. La utilización política de estas posiciones innatistas y preformistas (PÉREZ GÓMEZ, 1977; DE LA DEHESA, 1997) ha justificado y sigue justificando los planteamientos más conservadores al legitimar las diferencias sociales, económicas y culturales como el reflejo natural de las inevitables diferencias genéticas entre los individuos y los grupos humanos. La desigualdad natural de los individuos y grupos humanos produce inexorablemente las desigualdades sociales, económicas y culturales. El esfuerzo educativo es encomiable pero estéril para compensar las diferencias naturales, genéticas, y en el mejor de los casos sólo sirve para amortiguar sus efectos. Parece evidente, que la simplicidad, el reduccionismo y la pobreza de elaboraciones y matices en los planteamientos innatistas nos ayudan poco a comprender la complejidad, la diversidad y la riqueza de las manifestaciones de la cultura experiencial de los individuos y menos aún a entender los procesos y factores que intervienen en su formación.

1.2. La interpretación mecanicista

En el polo opuesto pero participando del mismo vicio reduccionista, se sitúan las posiciones *empiristas* y *mecanicistas* que explican el desarrollo humano como el resultado de contingencias externas de reforzamiento. Desde el empirismo de Locke, Berkeley y Hume al conductismo de Watson y Skinner estas posiciones no sólo rechazan la existencia de categorías mentales innatas y a priori, sino la misma posibilidad de su existencia autónoma y subjetiva aunque sea a posteriori, como elementos determinantes del aprendizaje y de la conducta. Para el empirismo mecanicista, la mente es una página en blanco, una tabla rasa, que las contingencias del contexto concreto donde se desarrolla la vida del individuo se encarga de rellenar, modelar y configurar. El desarrollo no admite la explicación por intervención de causas internas ni factores o estructuras subjetivas que manifiesten relativa autonomía, debe entenderse como el reflejo estructurado de las experiencias que cada individuo vive en el

© Ediciones Morata, S.L

medio organizado de su contexto vital. El conocimiento se concibe como una mera copia de la realidad que será tanto más válido cuanto más fiel y rigurosa sea la copia de la realidad pretendida.

En los planteamientos extremos de Skinner, el individuo humano no es más que el producto de las contingencias reforzantes del medio. Todo en la vida, objetos, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, tiene un valor reforzante, refuerza una u otra conducta. El comportamiento humano está determinado por contingencias naturales o sociales que rodean, orientan y especifican las influencias de los reforzadores. La lucha por la libertad y dignidad debe ser formulada más como revisión de las contingencias de refuerzo en las cuales la persona vive que como defensa de un supuesto e inexistente individuo autónomo.

Las aportaciones de las diferentes teorías del condicionamiento temprano al conocimiento del aprendizaje son de extraordinaria importancia siempre que permanezcan en los límites de su descubrimiento. Las teorías del condicionamiento, desde el troquelado hasta el operante, han contribuido poderosamente a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de *determinados tipos de aprendizaje* o de *componentes importantes de muchos procesos de aprendizaje.* No obstante, la extrapolación inadecuada de sus hallazgos, y la interpretación absoluta del aprendizaje desde su óptica concreta han producido derivaciones verdaderamente aberrantes y cegadoras de toda investigación fecunda.

La crítica más rigurosa se alza contra las posiciones epistemológicas que sustentan estas teorías y contra sus aplicaciones prácticas en el campo de la enseñanza y de la modificación de conducta. Es en estos aspectos, al pretender presentarse el condicionamiento como teoría explicativa y normativa, cuando manifiesta toda su radical debilidad. Sus posiciones teóricas carecen de consistencia epistemológica. Sus planteamientos de *caja negra* limitan el análisis de la relación observable entre entradas –estímulos– y salidas –respuestas–. Por lo tanto, sus conclusiones sólo serán válidas para aquellos períodos del aprendizaje y para aquellos aspectos de los procesos en que la relación *input-output* sea el todo de la conducta. Es decir, cuando la dinámica interna del organismo sea tan simple y lineal que pueda ser explicada como simple vía de transición. En el momento que la estructura interna se complejiza y organiza como efecto de los aprendizajes sucesivos, la relación estímulo-respuesta se diversifica al estar mediada por variables internas que el organismo ha ido constituyendo y continúa modificando.

Sólo, pues, las conductas animales y las primeras formas de reacción del niño, así como algunos aspectos de las conductas adultas pueden recibir una explicación satisfactoria en las teorías del condicionamiento. Cuando el desarrollo complica y organiza el psiquismo infantil, el aprendizaje ya no puede entenderse como una simple relación de entradas y salidas. Las salidas son más el producto de la estructura interna de cada individuo que del carácter de la estimulación exterior. Hay una mediación que transforma, y no puede comprenderse la conducta sin explicar esa transformación. Puede afirmarse que el condicionamiento ha simplificado el problema real de la conducta humana, y no podría ser de otra forma. El reduccionismo mecanicista que se comete al adoptar una perspectiva biologicista desemboca necesariamente en la reducción y simplifi-

© Ediciones Morata, S.L

cación del objeto de estudio, en la eliminación de la subjetividad y de su complejidad.

La cultura experiencial de los alumnos y alumnas, según las posiciones conductistas sería el reflejo mecánico de las contingencias externas que durante la biografía de cada individuo han actuado como condicionantes o reforzadores de sus conductas de supervivencia. No puede proponerse la cultura experiencial así concebida, como un importante principio activo de los proyectos educativos en el aula, sino como un mero territorio pasivo de posibilidades o restricciones al futuro condicionamiento. La iniciativa individual o grupal, la singularidad y la capacidad creadora permanecen al margen de esta explicación mecanicista. Parece interesante la propuesta de considerar más detenidamente el conjunto complejo de características del entorno natural, social y cultural que actúan como contingencias de condicionamiento y reforzamiento en la biografía de cada sujeto, pero es ridículo pensar que tales contingencias modelan automáticamente la conducta clónica de individuos pasivos.

1.3. Las posiciones constructivistas

Pocos dudan en la actualidad sobre la necesidad de adoptar posiciones constructivistas para entender la complejidad y riqueza del pensamiento y la conducta humana, pero los matices que configuran las diferentes teorías constructivistas son lo suficientemente importantes como para que nos detengamos en su discusión. La cultura experiencial de cada individuo, es decir, sus significados, sentimientos y comportamientos prioritarios se construyen en la historia peculiar de cada sujeto, pero ¿cómo? ¿Qué papel juegan, y con qué importancia e intensidad, las presiones naturales o sociales del medio exterior o las tendencias y esquemas heredados? ¿La construcción de significados es el resultado de la experiencia individual en un contexto concreto o es el producto de la interacción de construcciones simbólicas ajenas?

Piaget y el desarrollo formal de la mente

Puede afirmarse sin demasiado riesgo que es *Piaget* el primer constructivista que ofrece una teoría compleja y rigurosa para explicar el desarrollo del psiquismo como resultado de la interacción entre las disposiciones internas y las peculiaridades del contexto. En su amplia, intensa y sugerente obra ofrece una explicación peculiar de tal interacción donde, aun considerando claramente la importancia dialéctica de la relación entre ambos componentes, tal vez conceda mayor relevancia a la participación de las condiciones internas, a las estructuras cognitivas que se construyen progresivamente y que actúan como mediadoras y reguladoras de los influjos y presiones del medio natural y social exterior. Por ello, a mi entender, puede considerarse un constructivista más cercano a las posiciones innatistas.

En la teoría constructivista piagetiana, el sujeto hereda unas formas de funcionamiento y unos conocimientos instintivos –adaptaciones cognitivas heredi-

© Ediciones Morata, S.L

tarias–, ciertamente exiguos, que le sirven para organizar sus primeras conductas en orden a satisfacer sus necesidades en un contexto concreto. Al aplicar tales conocimientos innatos o reflejos a los objetos y situaciones que encuentra en la realidad, aprende las posibilidades y resistencias que éstos ofrecen. Aprende las cualidades o propiedades de los componentes concretos del escenario vital en el que se desenvuelve, y elabora los primeros esquemas o teorías sobre la realidad y sobre sus estrategias más adecuadas de intervención. Los conocimientos no están pues en la realidad exterior, son construidos o bien por la especie (conocimientos innatos), o bien por el individuo, (conocimientos adquiridos individualmente). Cada sujeto, al actuar sobre la realidad, incorpora, asimila y modifica, las peculiaridades y propiedades de dicha realidad dentro de un esquema de interpretación peculiar que construye como resultado del sentido de su experiencia. Son estos esquemas internos de interpretación los responsables de las siguientes búsquedas, percepciones o explicaciones de los próximos encuentros con el contexto exterior. En este proceso dialéctico de interacción, Piaget considera que el primer movimiento del sujeto es su tendencia a asimilar, deformar si es preciso y forzar la estructura y el funcionamiento de la realidad exterior para que encaje en sus propios esquemas de interpretación anteriormente construidos. El conocimiento del sujeto no sólo no es una simple copia de la realidad, sino que en principio parece una imposición terca y tenaz de los esquemas internos previamente construidos y que han funcionado con éxito en la actividad adaptativa del individuo. El segundo movimiento, y aquí Piaget se distancia de las posiciones idealistas o innatistas, es la tendencia a la acomodación, la necesidad de modificar los propios esquemas de interpretación cuando la realidad, de forma insistente, rechaza la bondad o utilidad de tal conocimiento. La integración de ambos movimientos en un mismo proceso dialéctico constituye el carácter constructivo de los modos de pensar, sentir y actuar de los sujetos humanos. Los individuos construyen tanto sus conocimientos e ideas sobre el mundo natural o social como sus propios instrumentos y recursos de conocimiento.

No es ni ingenuo ni indiferente este desplazamiento del constructivismo piagetiano hacia el polo interno en la explicación del desarrollo. En primer lugar, es esta insistencia en la importancia de la génesis de las estructuras o esquemas de conocimiento lo que nos permite entender mejor las peculiaridades del desarrollo de cada individuo. Es cierto que cada sujeto construye su cultura experiencial, sus esquemas de pensamiento, sentimientos y conductas con los materiales que el medio ofrece a sus actividades y experiencias, pero no es menos cierto que cada uno los modula de manera singular y en cierto modo irrepetible por las peculiaridades de su propio proceso biográfico de encuentros, imaginaciones, fantasías, equilibrios, satisfacciones y frustraciones. Conocer cómo cada individuo modula de manera singular la construcción de sus representaciones y de sus capacidades para operar sobre la realidad es clave para entender su desarrollo psicológico.

En segundo lugar, la relativa primacía funcional de las estructuras internas, auténticas responsables de los efectos que la realidad tienen sobre cada sujeto, permite a Piaget identificar las condiciones de lo que puede entenderse como desarrollo relativamente autónomo del conocimiento (aquel que se genera por la actividad experiencial y discursiva del sujeto) y distinguirlo con claridad del

© Ediciones Morata, S.L

conocimiento prestado e incorporado por adoctrinamiento o por adhesión irreflexiva a la autoridad de los adultos o a la omnipresencia de los medios, de frágil consistencia y de vida efímera. Para los piagetianos convencidos, esta peculiaridad de su teoría permite hablar de auténtico constructivismo en la elaboración del conocimiento. El conocimiento válido es aquel que cada individuo construye en el proceso dialéctico de asimilación y acomodación, no el que incorpora por mera imitación o asunción irreflexiva. Es lógico, por tanto, que en la explicación piagetiana del desarrollo del conocimiento un elemento decisivo lo constituya el *conflicto cognitivo* como espacio vital privilegiado de enfrentamiento epistémico entre los esquemas de interpretación ya consolidados que se niegan a modificarse o a disolverse ante los primeros contraejemplos o resistencias que aparecen en la realidad y la contumaz presencia de las estructuras y formas de funcionamiento de la realidad que no caben en los esquemas locales, provisionales, parciales e insuficientes que cada individuo ha construido en las experiencias anteriores.

Al abrigo de este irreductible constructivismo piagetiano, el desarrollo de las estructuras mentales aparece como un proceso continuo de diferenciación, descentración y complejización en el que el individuo se va liberando progresivamente de los límites que establecía su fusión indiferenciada con el mundo en las etapas más instintivas y reflejas, caminando hacia la manipulación y elaboración de representaciones simbólicas y escenarios posibles e ideales, más allá de la configuración presente de la realidad. Así, las estructuras mentales inician su génesis relativa en esquemas sensomotores de naturaleza instintiva e innata, pero su desarrollo evolutivo, merced a la experiencia de múltiples interacciones dialécticas, con su juego de perturbaciones y compensaciones, desborda gradualmente la rigidez de sus esquemas instintivos o reflejos hacia formas móviles, flexibles y reversibles de análisis, retroacción, anticipación, clasificación y combinación simbólica[1].

Esta insistencia en la relevancia del polo interno, no desemboca en Piaget en la aceptación del innatismo de los contenidos del conocimiento. Para evitar ese desplazamiento irreversible hacia el idealismo, Piaget establece claramente la distinción entre contenidos y formas y se concentra en la clarificación del desarrollo de las formas que van adoptando las estructuras mentales para hacer frente a la complejidad de los contenidos, descuidando en cierta medida el análisis de las peculiaridades que el propio contenido de los escenarios naturales y especialmente de los sociales impone al propio proceso mental, a los pensamientos, a los sentimientos y a las conductas. Este descuido, intencionado o no, ha constituido el eje de las críticas de las posiciones culturalistas del constructivismo y también el elemento de familiaridad con las posiciones cognitivas posteriormente desarrolladas bajo la corriente del procesamiento de informa-

[1] Es sorprendente y a la vez gratificante el enorme paralelismo entre la teoría constructivista piagetiana en la explicación del desarrollo de la mente individual y la teoría espistemológica de Khun al explicar el desarrollo del conocimiento científico con sus fases constitutivas de ciencia normal y períodos revolucionarios. El contraste complementario entre asimilación y acomodación, el juego de perturbaciones y acomodaciones, la relación entre génesis y estructura, la resistencia tenaz de las teorías, las soluciones *ad hoc*, el cambio de paradigma... son conceptos claramente intercambiables en la explicación del desarrollo del conocimiento en la historia del individuo o en la historia de la ciencia.

© Ediciones Morata, S.L

ción o teorías computacionales de la mente. Parece evidente que a Piaget le interesa más dilucidar los procesos de construcción de las estructuras y capacidades formales de la mente que permiten al individuo una adaptación más activa, flexible, útil e incluso anticipadora y creadora que la identificación de los contenidos, ideas, valores y actitudes que acompañan y orientan todo el proceso de formación de las estructuras mentales con las que cada individuo interpreta y actúa. Conocer el esqueleto lógico de nuestras capacidades intelectuales y sus procesos de formación es un componente imprescindible pero insuficiente para entender las peculiaridades de la cultura experiencial de los sujetos humanos. Se hace ineludible afrontar el problema de la construcción de los significados como componentes ideológicos del pensamiento y la afectividad.

La comprensible obsesión piagetiana por demostrar la continuidad dialéctica del psiquismo respecto al desarrollo biológico, para superar las divisiones dualistas de su tiempo, tal vez explique su orientación prioritaria a la comprensión del desarrollo de las capacidades formales de la mente humana para lograr la flexibilidad y reversibilidad de la lógica formal. Demostrar la discontinuidad dialéctica respecto al mundo animal debe llevarnos también al análisis prioritario de la formación del territorio de los símbolos y representaciones, donde el intercambio y contraste de significados, ideas, valores y actitudes ocupan el lugar privilegiado. El mismo Piaget y en particular sus destacados seguidores han emprendido esta tarea (Delval, Carretero, Flavel, Inhelder)

La ciencia cognitiva y la metáfora del ordenador

Un ejemplo más claro de esta disociación entre formas y contenidos en la comprensión de la mente humana lo constituyen las teorías de la *mente computacional* o de *procesamiento de la información* (NEWELL y SIMONS, 1982; RUMELHART y MCCLELLAND, 1986; JOHNSON-LAIRD, 1988). Bajo el nombre de ciencia cognitiva se ha desarrollado una tendencia teórica en la psicología a presentar la mente como una máquina de computación dedicada fundamentalmente al procesamiento de la información. El problema básico es entender cómo las computadoras registran, clasifican, almacenan, recuperan y manipulan la información de la manera más rigurosa y eficaz para trasladar dicho conocimiento a la comprensión y educación de la mente humana. La pretensión de estos planteamientos de inteligencia artificial o computacional es llegar a entender y prescribir las reglas definidas e inequívocas que gobiernan el procesamiento y manipulación de la información de este sistema concreto que es la mente humana. Esta pretensión requiere la separación nítida de las formas y procedimientos de los contenidos, así como de los tipos de contenidos, pues no todos pueden cumplir el requisito de neutralidad, rigor y claridad requerido por el procesamiento de información computacional. Cuando la información a procesar se refiere precisamente a contenidos indeterminados e indefinidos, contaminados de valores, opciones y actitudes, la ambigüedad e incertidumbre de las unidades de información quiebran la lógica del procesamiento computacional. Como afirma COLE (1997, pág. 99) la ciencia cognitiva ha de asumir sus limitaciones pues incluso "su propia metodología dominante permanece perfectamente den-

© Ediciones Morata, S.L

tro del marco de la metodología conductista y mecanicista. Lo que ha cambiado es la complejidad de las transformaciones atribuidas a las estructuras que median el intervalo entre los *inputs* y los *outputs*"

En sentido parecido se pronuncia BRUNER cuando abiertamente plantea que (1996, pág. 8): "las reglas comunes a todos los sistemas de información no cubren los ambiguos, confusos y contextuales procesos de elaboración de significados, una forma de actividad en la cual la construcción de sistemas de categorías metafóricas es tan importante como el uso de categorías específicas". Por ello, los importantes avances en el conocimiento de las estrategias y procedimientos de procesamiento de información computacional han de relativizarse siempre cuando nos ocupamos de la información humana y de los procesos de construcción de significados o toma de decisiones, pues son claramente insuficientes para entender la ambigüedad, la afectación emocional, el conflicto de valores, la dependencia contextual, y el carácter emergente y creativo de la compleja cultura experiencial de los individuos. Difícilmente podemos encontrar contenidos de información realmente relevantes en la cultura experiencial de cada sujeto, aquellos que le impulsan a interpretar e intervenir en una determinada orientación y que no se encuentren cargados de afectividad, intereses y opciones de valor, características todas ellas que confunden y contaminan los procesos lógicos de las reglas computacionales.

Constructivisto sociocultural

El constructivismo cultural (Vigostky, Wertch, Bruner, Rogoff, Cole) comparte la premisa básica de la interacción activa entre la realidad y el sujeto en la construcción de los conocimientos, sentimientos y conductas, pero prioriza, al contrario que Piaget y la ciencia cognitiva, la importancia del polo social y cultural en el desarrollo del psiquismo[2]. La mente humana se constituye y se realiza al utilizar la cultura humana. La importancia del desarrollo de las capacidades formales se encuentra siempre mediatizada por la orientación, de los contenidos, intereses y actitudes del conocimiento. No existen, para el individuo, formas independientes de los contenidos, ni contenidos independientes del contexto cultural. La especie humana se constituye como instancia cultural, y los

[2] COLE (1997) propone las siguientes características comunes de la corriente culturalista:
- Enfatiza el carácter mediado de toda acción en su contexto.
- Insiste en la importancia del método genético que incluye los niveles de analisis histórico, ontogenético y microgenético.
- Busca fundamentar sus análisis en los sucesos de la vida cotidiana.
- Asume que la mente emerge en la actividad conjuntamente mediada de la gente. La mente es, en una importante medida, co-construida y distribuida.
- Asume que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo aunque no actúan enteramente en un medio de su elección.
- Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto, estímulo-respuesta, en favor de una ciencia que enfatiza la naturaleza emergente de la mente en la actividad y que reconoce el papel central de la interpretación en su marco explicativo.
- Se apoya en metodologías propias de las humanidades tanto como en aquellas propias de las ciencias sociales y biológicas" (pág.104).

© Ediciones Morata, S.L

individuos adquieren la dimensión humana cuando asimilan los rudimentos básicos de dicha cultura. Hasta tal punto están convencidos de esta dimensión cultural, constitutiva del desarrollo individual que, como afirman WHITE y SIEGEL (1984, en ROGOFF, 1993), se concibe el desarrollo cognitivo como la ampliación progresiva de los contextos culturales y simbólicos en los que el individuo se desenvuelve. El desarrollo cognitivo y afectivo de cada individuo es inseparable de los procesos sociales que progresivamente interioriza. Del mismo modo, el aprendizaje es inseparable e incomprensible al margen del contexto sociocultural en el que participa el aprendiz, adquiriendo destrezas al tiempo que desarrolla actividades.

El aspecto más definitorio de la mente y de la cultura humanas es su carácter simbólico. La relación adaptativa o creadora de los individuos y grupos humanos con la realidad se establece a partir de la representación simbólica de dicha realidad, que los miembros de una comunidad han de compartir en sus elementos comunes como requisito de entendimiento y supervivencia. Por ello, el problema fundamental para explicar el psiquismo individual es comprender la naturaleza de los procesos simbólicos, los fenómenos de construcción de significados. Aunque deben entenderse como fenómenos en último termino individuales, puesto que los significados operativos para cada individuo residen en su mente y cada uno construye su modo peculiar de representar la realidad y operar sobre ella, sus orígenes y sus consecuencias son claramente sociales.

Ya sea a través de la experiencia física ya sea a través de la comunicación intersubjetiva, los significados se construyen dentro de un contexto cultural que ofrece los recursos materiales y simbólicos, los instrumentos técnicos, las estrategias o destrezas y los valores o costumbres que singularizan y legitiman el valor de las interpretaciones y de las prácticas individuales. Cada individuo construye sus esquemas de representación y actuación a partir de los esquemas de interpretación y acción legitimados en su comunidad cultural. Cada uno de los individuos de la especie humana no inicia desde cero, desde la nada, la representación simbólica de la realidad sino desde la permanencia del acervo cultural que se acumula y enriquece con la actividad de cada nueva generación. Por tanto, las representaciones simbólicas individuales son en definitiva apropiaciones singulares del caudal de representación simbólica colectiva. Ahora bien, por ser apropiaciones singulares los psicólogos culturales hablan de construcción. No son imposiciones mecánicas como planteaban los conductistas, sino interiorizaciones peculiares de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto. Las representaciones humanas son siempre polisémicas. La correspondencia entre los referentes reales y los significados subjetivos no es ni mecánica ni unívoca. Los significados que cada uno construye establecen una relación ambigua, polisémica, en definitiva subjetiva, con la realidad. Ambigua y polisémica, pero no arbitraria. En los significados subjetivos hay elementos comunes y compartidos con el resto de los individuos de la comunidad humana que permiten el entendimiento y la comunicación imprescindibles para la supervivencia individual, y elementos singulares, matices irrepetibles que connotan la experiencia, los sentimientos y las ideas de cada sujeto en virtud de su peculiar biografía.

La relación entre referentes y significados, al igual que entre significados y significantes requiere un equilibrio permanente entre continuidad y discontinui-

© Ediciones Morata, S.L

dad, connotación y denotación, aspectos comunes y matices singulares, reproducción y creatividad. Son los elementos indisociables que constituyen la grandeza y la miseria de la especie humana. Los mecanismos biológico-genéticos de transmisión hereditaria de las conquistas adaptativas de las especies animales son mucho más seguros, fijos y mecánicos, pero más pobres y lentos que los mecanismos psicológicos y sociales (representación simbólica y transmisión educativa) que confieren a la especie humana su versatilidad y flexibilidad creadora para adaptarse al medio e incluso modificar el contexto y el propio sujeto humano (DOBZHANSKY, 1969; WADDINGTON, 1971). En esta discontinuidad relativa entre los referentes y los significados o entre éstos y los significantes se encuentra la riqueza de los procesos humanos de construcción y comunicación de significados, así como las inevitables posibilidades de distorsión, incomprensión e incomunicación.

Pues bien, en este proceso de ineludible ambigüedad, los significados individuales se construyen en el marco de la red de significados sociales que una determinada comunidad considera válidos para entender y regular el intercambio con la naturaleza y entre las personas. Los individuos construyen sus representaciones mientras viven y satisfacen sus diferentes necesidades biológicas y psicológicas en un escenario social que establece no sólo los problemas que se consideran importantes así como los recursos y estrategias sociales e individuales que merecen la pena y los relatos que dan sentido a la vivencia comunitaria, sino también el lugar que cada individuo ocupa en dicho escenario y las actividades y roles que debe cumplir para actuar satisfactoriamente en el entramado concreto de la comunidad. Las instituciones y normas sociales, así como las técnicas e instrumentos tecnológicos que garantizan el engranaje del equilibrio social construido por la comunidad humana condicionan, de forma sustantiva, la orientación de los contenidos simbólicos que cada individuo interioriza de manera singular, connotativa, ambigua, así como incluso el nivel de desarrollo formal que debe alcanzar cada sujeto para desenvolverse con éxito en su contexto cultural. COLE (1985) llega a afirmar que en la zona de desarrollo próximo de cada sujeto la cultura y la cognición se crean mutuamente. Este será el espacio privilegiado de la experiencia educativa.

Esta primacía del contexto cultural, esta omnipresencia de las representaciones colectivas en la formación de los significados individuales ha acarreado sobre las corrientes culturalistas las críticas de empirismo (DELVAL 1996, 1997), puesto que en definitiva, los significados no se construyen sino que ya existen en la cultura de la comunidad y el individuo solamente los interioriza. En mi opinión es una crítica excesiva, pues desconsidera el carácter polisémico de todo proceso de interiorización o apropiación de significados externos. La ausencia de relaciones mecánicas, unívocas, entre referentes y significados o entre significados emitidos y significados recibidos en todo proceso de comunicación, implica ineludiblemente un proceso de construcción individual, de interpretación intrasferible y singular de las propias representaciones aún fuertemente condicionadas por los influjos del contexto. Otra cuestión bien diferente es la validez espistemológica de tales representaciones, la calidad de los argumentos y procesos de reflexión, comparación y contraste con la que cada individuo construye sus representaciones y elabora sus intervenciones. Por ello, a mi entender, las posiciones del constructivismo piagetiano y las propias de los culturalistas son evi-

© Ediciones Morata, S.L

dentemente distintas, pero en ningún caso incompatibles. Ambos conciben, a la postre, los procesos de construcción de significados como un diálogo: para Piaget un diálogo interno apoyado en las evidencias empíricas o en las informaciones recibidas; para los culturalistas un diálogo de interiorización constituido por los intercambios intersubjetivos en los que el individuo participa (COLE, 1997). Ahora bien, esta diferencia de énfasis en uno de ambos polos de la interacción lleva a sus seguidores a recorrer caminos bien diferentes.

La corriente culturalista, aun distanciándose del ambientalismo mecanicista, se desplaza paulatinamente del interés por estudiar la formación de las propiedades individuales, el desarrollo formal de las estructuras mentales, a la identificación de los microprocesos sociales, las actividades socioculturales en las que el individuo participa. En este sentido, Barbara ROGOFF (1990, pág. 38) llega incluso a afirmar que "desde la perspectiva sociohistórica, la perspectiva básica de análisis ya no es el individuo (sus propiedades), sino la actividad sociocultural (sus procesos), en cuanto que implican la participación activa de las personas en costumbres establecidas socialmente". Por ello, es fácil considerar que en el estudio de la interacción hemos llegado a un análisis suficientemente minucioso de los procesos mentales interiores, las estructuras y operaciones de la inteligencia, así como de sus fases evolutivas en detrimento, si cabe, de un análisis riguroso y detallado de los procesos y actividades sociales que configuran los escenarios en los que se produce la interacción y cuyos componentes simbólicos constituyen los elementos básicos del contenido de las representaciones mentales de cada individuo. Ya desde Vigotsky se empieza a conceder extrema importancia a la cadena de derivaciones que se establece desde el análisis social y cultural macro que realiza la sociología al análisis *microgenético* que ha de clarificar la naturaleza de las interacciones concretas donde la micropolítica de las relaciones, funciones, intereses y actividades determinan en gran medida los aprendizajes individuales.

El análisis microgenético que se propone clarificar las interacciones concretas e históricas, biográficas, entre la red de elementos materiales y simbólicos de la cultura que configura el escenario vital de cada individuo y sus procesos internos de interpretación, reacción e intervención ni puede restringirse al estudio del desarrollo de las capacidades formales de la mente individual ni puede conformarse con una descripción genérica y estructural o estática de los componentes del contexto social. Como repite reiteradamente BRUNER en su ultimo trabajo (1996), tal vez sea imprescindible adoptar una perspectiva narrativa en la aproximación a este conocimiento microgenético, pues es la única con la flexibilidad, carácter holístico, tendencia evolutiva y cercanía vivencial suficiente como para integrar los imprescindibles conocimientos e informaciones procedentes de análisis más estáticos y parciales procedentes de cuerpos teóricos y estrategias metodológicas unidisciplinares. La proliferación actual de trabajos biográficos, historias de vida, narraciones reflexivas..., son un buen ejemplo de la extensión imparable de esta nueva sensibilidad, y en todo caso suponen un camino alternativo, poco frecuentado en psicología y en educación, con evidentes posibilidades heurísticas y comunicativas.[3]

[3] BRUNER (1996) llega a proponer a este respecto que las habilidades de construcción narrativa, así como la comprensión narrativa, son cruciales para construir nuestras vidas y para ubicarnos en el amplio territorio de mundos posibles. "Solamente en el modo narrativo puede cada individuo construir su propia identidad y encontrar un lugar en la propia cultura" (pág. 42).

© Ediciones Morata, S.L

Los planteamientos actuales de BRUNER (1988, 1992, 1996) representan un principio de convergencia crítica entre ambas posiciones. Los seguidores piagetianos se encuentran obligados a reconocer que los procesos de construcción de las capacidades mentales de cada individuo, aun suponiendo que se estimulen fundamentalmente como resultado de las experiencias libres y espontáneas del individuo con su medio físico o simbólico, no conducen de forma inexorable al desarrollo de la autonomía intelectual ni a la validez epistemológica de sus construcciones. Superado un cierto nivel inicial, la etapa sensomotriz, el conflicto cognitivo ni surge siempre de forma espontánea, ni produce necesariamente enriquecimiento e independencia intelectual. La interacción "espontánea" con un escenario organizado explícita o implícitamente para conservar una determinada forma de cultura y estructura social, que transmite de forma sutil mensajes, omnipresente en la dirección de una determinada jerarquía de valores, actitudes e intereses en modo alguno garantiza construcciones autónomas sino elaboraciones subjetivas inducidas y preñadas de los rudimentos de tal cultura dominante.

Las interacciones incluso con los objetos físicos o con la estructura institucional de la vida cotidiana se desarrollan siempre en un escenario saturado de simbolismo interesado. Los objetos o escenarios son más bien *artefactos*, es decir, "un aspecto del mundo material que ha sido modificado a lo largo de la historia al incorporarse a la acción humana intencional. Como consecuencia de estas modificaciones los artefactos se componen de aspectos materiales y de aspectos ideales, simbólicos" (COLE, 1997, pág. 14). No hace falta que se produzca la transmisión verbal doctrinaria para que se impongan de modo sutil los valores de las ideologías dominantes en las interacciones cotidianas. Los piagetianos, en su intento de explicación de la formación de las estructuras mentales, han de entrar de lleno en el terreno de los valores que colorean las representaciones simbólicas de los individuos y de los grupos humanos. ¿Cuál es la realidad *natural*, *auténtica*, que puede servir de contraste espontáneo, empírico y desmitificador de las construcciones inevitablemente egocéntricas sobre diferentes problemas sociales o culturales, por ejemplo, de los niños y las niñas en el reinado incontestable de los medios de comunicación de masas? En el complejo escenario simbólico actual, la construcción de representaciones relativamente autónomas requiere una provocación intencional de un laborioso proceso de información plural y contraste sistemático. El bosque entramado de apariencias se complica cada día más para impedir el descubrimiento de los hilos e intereses que condicionan la vida social.

Por otra parte, los seguidores culturalistas de los planteamientos vigotskianos han de reconocer a su vez que la concepción del desarrollo como interiorización de la cultura social a través de la participación guiada de los individuos, aprendices, en la actividad adulta de los expertos se encuentra a un paso muy pequeño de la tendencia exclusiva a la reproducción y adoctrinamiento, y que en la vida cotidiana uno de los peligros más evidentes que impiden la formación del pensamiento autónomo es precisamente la abrumadora tendencia a imponer como incuestionables las rutinas, valores, relatos, proposiciones y textos de la cultura ya instalada. La participación guiada en el mundo de los adultos puede ser la estrategia adecuada en el contexto postmoderno para imponer de modo sutil lo que otros métodos más directos de instrucción autoritaria ya no

© Ediciones Morata, S.L

son capaces de conseguir. Apelar con frecuencia a la experiencia libre y al intercambio no tutelado puede ser también una buena estrategia de contraste para relativizar las consecuencias unidireccionales de la eficaz participación guiada.

En ambos casos, el problema reside tanto en la conciencia de los múltiples vericuetos por los que se infiltran los imprevistos influjos sociales y culturales del contexto, como en la necesidad de clarificar la creencia y el propósito del desarrollo relativamente autónomo de los sujetos como tendencia válida. Con estas premisas, en lo que resta del presente capítulo me parece interesante detenernos en ambos polos de la interacción constructiva con la intención de entender mejor la emergencia de la subjetividad o la resistencia y obstáculos que se interponen en tal empeño, y que en definitiva componen lo que hemos denominado las diferentes formas de cultura experiencial. Aunque metodológicamente distingamos dos apartados: el desarrollo de la subjetividad y los procesos de socialización, comprobaremos de forma continua que son dos caras de la misma moneda que no podemos separar si nos proponemos su comprensión radical. Las necesidades biológicas y especialmente las exigencias afectivas se convierten en el motor que lanza al individuo al descubrimiento de los vericuetos de su particular escenario vital[4]. De los resultados de las sucesivas exploraciones, de sus satisfacciones o frustraciones, se construye el particular modo de sentir, conocer y actuar de cada sujeto, lo que aquí estamos analizando como cultura experiencial.

2. *Construcción de significados, calidad cognitiva y subjetividad*

Tomando en consideración el debate anterior, parece que uno de los aspectos más relevantes para entender la formación de la cultura experiencial de cada individuo es el análisis de sus procesos de construcción de significados. Son estos significados, en su más amplia y diversificada consideración, los responsables de las formas de actuar, sentir y pensar, en definitiva, de la formación de la individualidad peculiar de cada sujeto, con su diferente grado de autonomía, competencia y eficacia para situarse e intervenir en el contexto vital. En el presente apartado analizaré los factores, procesos, mecanismos y manifestaciones de este complejo proceso de construcción de la subjetividad.

2.1. Factores que desencadenan la construcción de significados

Parece evidente que existen múltiples factores que desencadenan los procesos de construcción de significados, y que cada uno de ellos actúa de forma prioritaria en determinadas etapas de la evolución de los individuos y provocan grados diferentes en la capacidad adaptativa de los mismos.

[4] No podemos olvidar, como nos recuerda de manera insistente la teoría psicoanalítica, que si el conocimiento es el elemento orientador de la conducta, la afectividad es el componente motor de la misma que connota inevitablemente toda experiencia cognitiva o comportamental del individuo humano.

© Ediciones Morata, S.L

Asumida la afectividad como el motor original de los movimientos individuales, entre los factores más importantes que intervienen en la singular construcción de significados pueden distinguirse los siguientes: la observación e imitación, la experiencia directa, la transmisión unidireccional y la comunicación interactiva –contraste y/o diálogo–. Diferentes teorías evolutivas conceden distinto valor e importancia a la influencia de cada uno de estos factores, pero es difícil encontrar alguna que no acepte la influencia de todos ellos en diferente grado y en distintas etapas del desarrollo evolutivo de los individuos humanos.

La observación, la imitación y la experiencia directa parecen los factores prioritarios en la construcción de significados durante los primeros años de vida infantil, la etapa del desarrollo sensomotor. Desde la observación pasiva del escenario vital cambiante de cada sujeto (con su diversa riqueza y complejidad estimuladora), a la intervención activa en el mismo desempeñando diferentes roles y tareas, pasando por la contemplación de las conductas y actuaciones de los demás individuos e imitando sus comportamientos más sobresalientes o eficaces, todos ellos son factores portadores de diferenciación y diversificación en la construcción de significados. Para algunos autores (Piaget entre otros) son estos factores, y los procesos que desencadenan, los principales responsables de la construcción de significados que facilitan la autonomía y la seguridad del individuo, puesto que en todo caso, exigen un proceso de construcción individual. Aunque los significados construidos adolezcan de sencillez, egocentrismo y distorsión, han sido elaborados mediante un proceso de construcción que al menos tiene la virtualidad de estimular y desarrollar la capacidad subjetiva de construcción y elaboración. La apropiación de otros significados, incluso más sofisticados y complejos, mediante transmisión unilateral, no siempre garantiza el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, organización, transferencia y utilización de los significados construidos. La distinta oportunidad de los sujetos de participar activamente en un ambiente estimulante en todos los sentidos aparece, por tanto, como decisiva en la formación tanto de los primeros significados como de la propia capacidad de construir y aprender.

Las transmisión de significados ya elaborados y el diálogo interactivo constituyen los factores más determinantes en el proceso de formación de significados en la etapa simbólica y en las etapas operacionales posteriores, aunque ninguno de los factores anteriores deje de intervenir. Parece claro, que la aparición del lenguaje modifica sustancialmente el proceso de interacción del individuo con su entorno (Luria, Worf y Shapir), pues el resto de las capacidades de recepción e intervención se encuentran mediatizadas por la riqueza funcional del lenguaje articulado. Ni la observación ni, menos aun, la experiencia activa son las mismas cuando el lenguaje pone ya a disposición del individuo no sólo los instrumentos y representaciones de los demás, sino la propia capacidad interna de organizar el pensamiento y gestionar la actividad. Es evidente que los diferentes escenarios sociales y culturales que se configuran en contextos vitales de cada sujeto ofrecen muy diversas oportunidades a la interacción comunicativa e incluso a la transmisión unilateral de representaciones, por lo que, en esa misma medida, estarán provocando el desarrollo bien distinto de singulares culturas experienciales. No sólo influye poderosamente la calidad y complejidad de los códigos lingüísticos que se

© Ediciones Morata, S.L

utilizan en cada contexto, sino también los contenidos que se intercambian y el mismo modo de la interacción, o el propio valor y utilidad que se confiere al lenguaje como instrumento de intercambio y de organización del pensamiento y la conducta.

2.2. La elaboración simbólica como proceso de construcción de significados

Es evidente que el elemento específico del desarrollo humano es su capacidad simbólica. Esta capacidad confiere la posibilidad de representar la realidad, valorarla, modularla virtualmente, transformarla, y comunicar sus transformaciones y valoraciones. La construcción humana de significados se encuentra estrechamente ligada a la capacidad de simbolización. Por otra parte, parece también evidente que los individuos humanos nacen predispuestos a desarrollar fácilmente dicha capacidad simbólica (RIVIERE, 1997; CHOMSKY, 1980), por lo que es un atributo genérico de la especie a pesar de que necesite la estimulación ambiental para garantizar su formación.

> *"...El repertorio simbólico del niño preescolar se extiende mucho más allá del lenguaje y sus parientes lejanos en la esfera de la comunicación. El niño pequeño se dedica también a la simbolización entre los ámbitos del dibujo, del modelado de arcilla, de la construcción de bloques, al gestualizar, al bailar, al cantar, al fingir que vuela o conduce, al tratar con números y otra multiplicidad de otros dominios sembrados de símbolos" (GADNER, 1993, pág. 83).*

Simplificando esta extensa variedad de modos de simbolización BRUNER (1996) propone considerar tres categorías, tres caminos por los cuales el individuo captura aquellos invariantes de la experiencia y la acción que denominamos realidad: en activo, icónico y simbólico[5]. Ahora bien, cada cultura ha desarrollado unos códigos simbólicos determinados y en cada época los grupos humanos valoran de diferente manera la relevancia social y cultural de los distintos códigos simbólicos que son necesarios para el desarrollo de la vida cotidiana en dicha cultura. Por ello, para comprender las características de la cultura experiencial de cada individuo es imprescindible entender los tipos de códigos que se requiere aprender en su escenario vital y las peculiaridades de los mismos tanto para la organización del propio psiquismo como para gestionar la realidad y facilitar la comunicación.

Como han puesto de manifiesto Peirce, Goodman y Gadner, entre otros, el dominio de la capacidad simbólica requiere el conocimiento y utilización de tres

[5] Es interesante recordar la complementariedad que adquieren en la teoría de Bruner estos tres modos de adquirir significados. La experiencia activa, la observación icónica y la transmisión simbólica en la comunicación interpersonal son vías de acceso a la elaboración de significados que se ofrecen de forma simultánea en cualquier contexto vital, aunque con distinto grado de intensidad y relevancia.

© Ediciones Morata, S.L

dimensiones fundamentales: la sintaxis, la semántica y la pragmática. No puede establecerse ninguna jerarquía secuencial en el aprendizaje de estas dimensiones, más bien puede afirmarse que en la utilización conjunta de las mismas en el desarrollo de la vida cotidiana, cada individuo aprende de forma intuitiva y espontánea la riqueza de cada una y la exigencia de su integración.

La sintaxis hace referencia a la estructura externa de la comunicación, a las relaciones entre los significantes. La virtualidad comunicativa del lenguaje, tanto como su potencialidad organizativa del pensamiento y de la acción, requieren el respeto a unas reglas que rigen la ordenación del mismo sistema simbólico, es decir, una gramática que determina la selección de los elementos significantes, sus formas de agruparse y sus reglas de ordenamiento secuencial. En el aprendizaje intuitivo de los distintos códigos simbólicos no es necesario que la *gramática* o *sintaxis* haya de ser enseñada y aprendida de forma específica, más bien se aprende como elemento inseparable de la comunicación eficaz. A medida que los convencionales códigos simbólicos se han desarrollado más, se han hecho sintácticamente más complejos para ofrecer mayor flexibilidad y potencialidad en la transmisión y gestión de significados cada vez más sutiles. Tanto la cantidad de significantes, como la estructura de reglas de interacción de los mismos para favorecer el transporte de significados, así como los propios medios o soportes de transmisión se han incrementado y complicado a medida que se enriquece y se diversifica la vida social de los grupos humanos, el desarrollo de la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas.

Los individuos humanos desarrollan y aprenden el grado de complejidad sintáctica que requiere el escenario vital donde crecen, de modo que este aprendizaje intuitivo se encuentra estrechamente ligado al contexto y sus peculiaridades y, en múltiples ocasiones, puede suponer una barrera para poder entrar en otros contextos y escenarios culturales y sociales de satisfacción y comunicación. La sintaxis se convierte en la primera frontera para permitir la comunicación interior y obstaculizar el intercambio exterior.

Además, la sintaxis, como dimensión formal de todo proceso de comunicación, hace referencia a la estructura externa que sirve de vehículo para la transmisión de información, es decir a las peculiaridades de los signos convencionales que se agrupan de manera también convencional y compartida, para formar unidades significativas cuya relación secuencial debe seguir una normativa consensuada. Ahora bien, como esta sintaxis no sólo sirve para facilitar la comunicación sino de manera muy especial para organizar los significados en el pensamiento, cabe preguntarse: ¿qué consecuencias tiene para el mensaje la utilización de un tipo u otro de unidades y estructuras sintácticas?, ¿cuáles son más sencillas para facilitar mejor la comunicación cotidiana?, ¿cuáles más complejas y sutiles para permitir la comunicación más sofisticada?, ¿qué efectos recíprocos tienen lugar entre la estructura sintáctica de una cultura o individuo y el estilo y profundidad del pensamiento?, ¿condiciona la estructura sintáctica una forma de procesamiento de información?

Es evidente que las relaciones sintácticas en el lenguaje conllevan una determinada estructura lógica con implicaciones, inclusiones, referencias, comparaciones, relaciones de coordinación y subordinación. Todas estas operaciones son portadoras y estimuladoras de una forma de pensamiento. La sintaxis utiliza unas categorías, unas clasificaciones y relaciones que ordenan, organi-

© Ediciones Morata, S.L

zan y posibilitan tanto como constriñen el pensamiento de los grupos humanos y de los individuos.

Por último en la sintaxis debemos considerar todos los vehículos susceptibles de transportar información; y en el mundo globalizado de la comunicación electrónica, con la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas, es obligado atender de forma especial a los efectos que provoca el acceso o exclusión de los poderosos soportes y códigos audiovisuales. La potente combinación de imagen, sonido, palabra, movimiento, la utilización de imágenes subliminales, el modo de representación, el estilo, la estética, son variables sintácticas de enorme importancia en la determinación no sólo del significado, sino, sobre todo, del efecto e impacto que ocasiona en el receptor y de las respuestas conductuales que provoca.

La dimensión *semántica*, por su parte, hace referencia al terreno de los significados explícitos o a las denotaciones y connotaciones de los símbolos, o en otras palabras a las relaciones entre los significantes y los referentes, sean estos significados, objetos, personas, ideas, sensaciones, sentimientos, mitos o instituciones.

La primera consideración que parece indispensable realizar interesa a la ambigüedad constitutiva de la relación entre significante y significado. Es cierto que sin la aceptación de una relación denotativa entre los significantes y los significados se disuelven las posibilidades de comunicación y entendimiento. Pero también es verdad que esta relación no es biunívoca, sino polivalente y polisémica. Por una parte un significante puede referirse a más de un significado y un mismo significado puede codificarse en más de un significante. Nos enfrentamos siempre a una opción. ¿Qué significante elegir? Es evidente que la elección de unos determinados significantes de entre los muchos posibles, así como su peculiar formulación secuencial, su encadenamiento sintáctico particular, es ya una forma de transmitir información, que indica múltiples aspectos acerca del comunicante y sus intenciones.

Por otra parte, estamos hablando de comunicación humana, y como ya hemos repetido en diferentes ocasiones tanto las representaciones como su expresión externa son eminentemente subjetivas, dependen de la historia particular de cada sujeto, de sus experiencias, de sus sentimientos, de sus intenciones y propósitos actuales y de los requisitos que percibe de su entorno. En esta significativa mezcla irrepetible se asienta la construcción de significados y los procesos de expresión y comunicación. Por tanto, hay que conceder siempre la existencia de una parcela connotativa,[6] singular e individual acompañando ineludiblemente a la parcela denotativa, y tan importantes son una como otra para entender la comunicación de significados en toda su plenitud. Hemos de preguntarnos de manera continua ¿cuál de las dos dimensiones es prioritaria en las intenciones actuales del sujeto?, ¿qué relación existe entre intencionalidad y connotatividad?, ¿qué recursos y canales o estilos sintácticos camuflan o vehiculan los aspectos connotativos que de forma tácita un individuo, un grupo

[6] Es conveniente recordar la extraordinaria importancia que la afectividad tiene en la configuración del aspecto connotativo del lenguaje. Tanto los significantes como los referentes sugieren significados en parte determinados por la tonalidad afectiva de satisfacción o frustración que acompaña a las diferentes experiencias humanas con tales referentes o significantes.

© Ediciones Morata, S.L

humano o una cultura quiere comunicar u ocultar? ¿En qué grupos humanos, en qué contextos y en qué culturas son más evidentes o más implícitos los aspectos connotativos o denotativos? ¿Qué efectos proyectan sobre los estilos cognitivos o vitales la primacía de unos u otros?

En cualquier caso, la ambigüedad simbólica, como ausencia de correspondencia biunívoca entre significante y significado es la condición que permite la flexibilidad necesaria para la comunicación de los aspectos y matices más peculiares de la experiencia individual, siempre borrosa por las connotaciones afectivas que despierta. La riqueza de la comunicación humana, que transmite las elaboraciones subjetivas de las experiencias individuales, no puede someterse a la rigidez de un código matemático. La expresión de lo singular se aloja en la connotación y buscará en las múltiples posibilidades sintácticas y también en la expresión no verbal el modo de vehicular la riqueza, pluralidad e incertidumbre de las impresiones, sentimientos, ideas, deseos y estados de ánimo (ECKMAN y FREISSEN, 1969; VERÓN, 1969).

La construcción de significados no puede entenderse como un proceso lógico o matemático, sino como un proceso vital, en parte incierto, contradictorio y ambiguo. Del mismo modo, la interpretación de los significados ajenos tampoco puede equipararse a un proceso de traducción matemática, se hace desde una plataforma subjetiva de compresión y es un verdadero proceso de construcción de nuevos significados, aun procurando la descentración extrema, sobre los pensamientos y deseos de los demás. Por ello, es clave en la comprensión de la cultura experiencial de los individuos el análisis del estilo semántico de cada uno, es decir entender el modo que cada individuo tiene para interpretar los acontecimientos de la realidad, así como de los sentimientos e intenciones de los otros y de sí mismo. Los individuos y los grupos humanos han desarrollado una peculiar plataforma semántica de interpretación con diferente grado de flexibilidad, descentración y tolerancia hacia las plataformas semánticas ajenas. Comprender la cultura experiencial de los sujetos es entender el sentido y la orientación de su peculiar plataforma semántica, el sistema relativamente coherente de sus significados, valores, actitudes y sentimientos. Es entender también cómo dicha plataforma individual se ha ido formando en las interacciones espontáneas o forzadas, satisfactorias o frustrantes, en el contexto cultural, es decir, en las plataformas semánticas colectivas en que cada sujeto ha crecido.

Por último, la dimensión *pragmática* se refiere a los usos y funciones de los símbolos. La pragmática pretende comprender la relación entre los signos y las personas, entre la información transmitida y las personas que participan en la comunicación. La función básica de toda comunicación de representaciones construidas individual o socialmente es influir en el pensamiento, los sentimientos y en especial sobre las conductas de nuestros interlocutores. Ingenuamente, podría pensarse y afirmarse que la función genérica de la comunicación humana es única: el intercambio de representaciones. Sin embargo, es fácil comprender y comprobar que todo intercambio adopta distintas y diversas modalidades, incluso contradictorias entre sí en virtud de la diferente intencionalidad que lo preside. La intencionalidad presente en todo intercambio especifica, condiciona y modula tanto la estructura sintáctica como la estructura semántica.

© Ediciones Morata, S.L

Jakobson distingue seis funciones principales: representativa, expresiva, connativa, fática, metalingüística y poética[7]. Cada una de ellas utiliza una sintaxis y una semántica peculiar con el objeto de acomodarse mejor a su intencionalidad subyacente. Cuando a través de la comunicación interindividual o mediática se pretende influir en el comportamiento de los receptores para provocar su adhesión inconsciente a nuestros deseos o propósitos, la sintaxis y semántica a utilizar será radicalmente diferente de cuando nos proponemos contribuir a facilitar el proceso consciente de reflexión individual o grupal.

En consecuencia, si pretendemos entender cómo se forma la cultura experiencial de cada sujeto, el conjunto de sus formas de pensar y sentir que orientan su conducta, hemos de recalar necesariamente en el análisis pragmático de la comunicación dominante en la comunidad y en particular en el microescenario vital de cada individuo. De esta manera podremos empezar a entender la génesis de sus esquemas de pensamiento y actuación si identificamos las funciones prioritarias que realiza la comunicación en dicho microescenario y cómo el individuo las incorpora en sus esquemas sintácticos, semánticos y pragmáticos. Por ejemplo, tiene repercusiones claramente distintas en el psiquismo individual y en su cultura experiencial que en su familia o en su comunidad cercana haya predominado una función informativa, o una función connativa o una función poética.

Especial mención requiere el análisis de la función ideológica lamentablemente muy frecuente en los medios de comunicación de masas y en la propia comunicación familiar. Utilizo aquí el término ideología en su acepción peyorativa, como una representación subjetiva que ha perdido la conciencia de su relatividad histórica y que pretende imponerse como explicación atemporal, definitiva y universal. Pues bien, esta función de la comunicación que se ejerce para imponer a los demás las propias representaciones, con su precisa intencionalidad y su específica jerarquía de valores se ejerce de forma directa y autoritaria en los contextos donde no es previsible la resistencia ni individual ni colectiva, pero se ejerce de forma mucho más sutil y sibilina en los contextos actuales de las sociedades democráticas donde parece legítima la imposición autoritaria e irracional de unas representaciones que responden a intereses particulares e inconfesables. Como afirma VERÓN (1969), la información ideológica en las sociedades democráticas y de libre mercado no se comunica, sino que se metacomunica,

---

[7]Jakobson distingue las siguientes funciones del lenguaje:

- Representativa o simbólica: es la función más inmediata de la comunicación humana, se utiliza para transmitir información. En ella predomina la dimensión denotativa en la relación entre referentes, significados y significantes.
- Expresiva: se utiliza fundamentalmente con la intención de comunicar sentimientos, estados de ánimo, intencionalidades..., suministra claves para establecer el compromiso espontáneo de la comunicación interindividual.
- Connativa: pretende afectar directa e inmediatamente a la conducta del interlocutor. Se realiza fundamentalmente a través del aparato sintáctico: entonación, tono, mímica.
- Fática: se utiliza para mantener de forma activa el contacto con el interlocutor, al objeto de preservar el compromiso espontáneo de la comunicación.

  Metalingüística: es una función informativa cuyo objeto es el propio lenguaje y el mismo proceso de comunicación. En ella el lenguaje se retuerce sobre sí mismo.
- Poética o estética: se utiliza para desarrollar la creación de la belleza, para crear y configurar modos nuevos de expresión estética.

© Ediciones Morata, S.L

opera por connotación más que por denotación. Como podemos comprobar en la excelente producción de anuncios publicitarios de los medios televisivos, el asombroso ropaje sintáctico utilizado no pretende informar sobre las cualidades o características del producto, no pretende denotar informativamente, sino inducir, a través de mecanismos implícitos de connotación, un estado de adhesión hacia el mismo por motivos que con frecuencia nada tienen que ver realmente con la posesión de dicho objeto. El objetivo de la penetración ideológica es el control de la conducta a través de la organización de los mensajes que estimulan deseos, más que a través del contenido explícito de dichos mensajes, que inducen a la reflexión. Tal vez por ello la penetración ideológica sea más difícil de detectar en la actualidad, porque con demasiada frecuencia no se encuentra en los contenidos explícitos de los mensajes, sino en la organización semántica de los mismos y en la estructura sintáctica con la que se expresan.

La selección, la combinación y la maquetación son las reglas de oro mediante las cuales se infiltran los influjos ideológicos a través de los poderosos medios de comunicación de masas, que cada vez más utilizan un soporte audiovisual. Sólo existe la realidad pública que aparece en la televisión y tal como allí se representa, lo que se oculta y no se selecciona, lo que se combina y mezcla para construir artificialmente realidad y lo que se resalta o prioriza configuran los elementos de la realidad ideológica que sin conciencia de serlo penetra en la cultura experiencial del individuo de finales del siglo XX en la mayoría de las sociedades.

Por dos razones fundamentales parece imprescindible el análisis de los procesos simbólicos de construcción y transmisión de significados. *En primer lugar*, porque, como hemos visto, solamente al comprender cómo se configuran los códigos simbólicos en su triple faceta sintáctica, semántica y pragmática podemos entender la relación entre la cultura de la comunidad y los procesos de formación de la cultura experiencial y diferenciada de cada individuo. *En segundo lugar*, porque tal y como hemos definido la especificidad de los seres humanos, es necesario entender que el desarrollo del individuo se encuentra en gran medida constituido por su conversión progresiva en especialista simbólico, llegando a dominar a su manera, y a través del intercambio espontáneo, la sintaxis, la semántica y la pragmática de aquellos sistemas simbólicos que se valoran en la cultura o subcultura que le rodea. De hecho, con mayor o menor precisión, riqueza y diversidad, todos los niños y niñas dominan intuitiva y prácticamente los sistemas simbólicos cuando entran en la institución escolar a la edad de 6 años. Tienen competencia simbólica, pero las diferencias, incluso extremas, se sitúan en la forma en que han construido sus mecanismos sintácticos, sus esquemas semánticos y sus intenciones y expectativas pragmáticas. Son estas diferencias las que alimentan la diversidad de la cultura experiencial.

2.3. Mecanismos y recursos en la construcción de significados

En este proceso de interacción simbólica entre el individuo y la red organizada de significados de su escenario vital se configuran los principales recursos cognitivos que utiliza el sujeto para interpretar la realidad y organizar su intervención sobre ella. Voy a detenerme en aquellos recursos cognitivos que, a mi

© Ediciones Morata, S.L

entender, manifiestan una mayor virtualidad explicativa en la formación de la cultura experiencial y también mayor potencialidad pedagógica: guiones, conceptos, estrategias, disposiciones y teorías[8].

La adquisición y construcción de guiones

Un *guión* comprende la relación ordenada de rasgos fundamentales que constituyen un acontecimiento que el individuo observa en la realidad o que crea para conseguir determinados propósitos[9]. Son en definitiva simplificaciones cognitivas de la realidad plural y compleja, mediante su reducción a sus rasgos más característicos. Desde los más simples hasta los más complejos se constituyen en plataformas cognitivas extraordinariamente poderosas pues, una vez consolidadas, median las interacciones entre el individuo y la realidad. Cada sujeto se apoya en ellas para interpretar la realidad, para establecer las expectativas de los sucesos futuros, para valorar la deseabilidad de las interacciones, así como para planificar y provocar el desarrollo próximo de los acontecimientos de acuerdo a los propios intereses y deseos. Los guiones pueden considerarse un tipo especial de esquemas, aquellos que se refieren a las relaciones entre los acontecimientos, y por ello puede aplicárseles también las peculiaridades elaboradas en la bien establecida teoría de los esquemas (BARTLETT, 1932; MANDLER, 1985; RUMELHART y NORMAN, 1980). M. J. RODRIGO[10] (1992) establece tres tipos de esquemas: de escenas, de sucesos y de historias, que constituyen la base cognitiva del niño preescolar, pero que permanecen de forma poco variable a lo largo de toda la vida. De entre ellos destacamos los guiones o esquemas de sucesos, por su enorme importancia en la estructuración cognitiva que el individuo hace del entorno activo.

Los guiones corresponden al modo enactivo de apropiación de la realidad y son básicos para guiar la actividad humana, especialmente la actividad habilidosa. Es el modo simbólico que impone la estructura instrumental, medios-fines en la realidad, y son básicos para formar el pensamiento práctico, pues según

---

[8] PRAWATT (1997) establece otra interesante agrupación para referirse a estos mismos recursos cognitivos en la construcción de significados. Analiza la formación de los mismos teniendo en cuenta tres categorías: base de conocimientos, estrategias y disposiciones. A mí me parece más clarificador ampliar dicha clasificación para entender mejor el proceso evolutivo donde frecuentemente se mezclan los conocimientos con las estrategias formales, dando lugar a categorías intermedias como los guiones o las teorías.

[9] GADNER (1993) considera que un guión "comprende la identificación y ordenación de aquellos rasgos que se asocian facilmente con un acontecimiento actual. Por ejemplo, el guión para la fiesta de cumpleaños de un niño al estilo americano incluye, como mínimo, la llegada de los invitados, alguna actividad común (tal como jugar a colgar la cola al burro), consumo de comida (como por ejemplo pizza y el pastel de cumpleaños), el desenvolver los regalos, y cantar la canción de cumpleaños feliz" (pág.78).

[10] M. J. RODRIGO distingue los siguientes elementos constitutivos de los guiones: por ejemplo en el guión referente a la comida en un restaturante, *Objetos* (mesas, menú, comidas...), *roles* (camarero, cliente...), *condiciones desencadenantes* (estar hambriento..), *resultados* (estar saciado, tener menos dinero...) y sobre todo las *acciones* (comer, traer, llevar, pagar...).

© Ediciones Morata, S.L

BRUNER (1996): "el conocimiento sólo es útil al individuo cuando desciende y se materializa en hábitos" (pág. 152). Por otra parte, estos modos de actuación son difíciles de modificar "cuando se institucionalizan no solamente en las leyes sino en los hábitos inconscientes de las personas" (pág. 158).

Los guiones pueden considerarse, pues, como rutinas interpretativas y normativas de la realidad vital del sujeto que facilitan tanto como condicionan sus pensamientos, expectativas y actuaciones. Los guiones son el reflejo de la estructura social de los acontecimientos cercanos que rodean la vida del niño desde que nace, y los aprende como rutinas simplificadoras que clarifican el significado cultural, familiar e individual de los acontecimientos relevantes. En realidad, los guiones, los ritos, aunque sean creaciones individuales, pueden considerarse como interiorizaciones personales de esquemas sociales de comportamiento colectivo dominante, forman una parte importante de la sabiduría práctica popular para dar sentido a la vida y a las interacciones individuales, grupales y colectivas. El carácter contextual de los guiones es de tal magnitud que guiones que tienen un sentido universal en una cultura o en un grupo social pueden no tenerlo en absoluto en otra cultura u otro grupo social diferente (D`ANDRADE, 1995).

Por otra parte, la incertidumbre que provoca la ignorancia de los resultados de las acciones e interacciones, así como la complejidad de la vida social se palía en parte cuando el individuo consolida guiones o esquemas simplificadores que tornan comprensible y previsible la fugacidad y variabilidad de la complejidad real, así como las infinitas posibilidades de actuación de las personas cercanas o extrañas. En este sentido deben considerarse como poderosas plataformas cognitivas que ayudan a la interpretación, orientación y toma de decisiones. Como afirma GADNER (1993) los guiones sirven de punto de entrada a la narración y a la comprensión de las historias colectivas e incluso a los cuentos fantásticos. Ayudan a estructurar la secuencia lógica y vital de los acontecimientos y a interpretar el sentido evolutivo y cambiante de la vida humana individual y social. Constituyen también una ayuda inestimable para la memoria, un apoyo a las estrategias adaptativas y funcionales así como para el desarrollo de la conciencia del sentido dramático de la vida humana.

Sin embargo, precisamente por este carácter simplificador y su tendencia a expresar de forma consolidada, estática, reduccionista y homogénea la complejidad real, pueden configurarse como verdaderos obstáculos al desarrollo del conocimiento, a la comprensión de la variabilidad y diversidad de los contextos sociales y culturales. Verdaderamente actúan también como filtros de la realidad relevante para el individuo, de modo que, por principio, lo que no encaja en los rasgos típicos de un determinado guión para un conjunto de acontecimientos esperados, ni existe ni se toma en consideración. Particularmente importante es esta tendencia, por cuanto que los matices afectivos que acompañan toda experiencia cognitiva provocan la adhesión contumaz del individuo a aquellos guiones interpretativos asociados a situaciones conocidas y placenteras o provechosas para el propio sujeto. Bajo la creencia de que el individuo puede evitar la ansiedad que provoca el enfrentamiento con lo desconocido e imprevisto, mediante la adhesión a los guiones conocidos y a las rutinas exitosas puede alojarse una pertinaz tendencia a la conservación irresponsable pues con demasiada frecuencia tales respuestas interpretativas u operativas se muestran inadecua-

© Ediciones Morata, S.L

das e inadaptadas a los inevitables cambios del entorno vital y de las interacciones personales. En consecuencia, el desarrollo, personal requiere necesariamente un delicado y móvil equilibrio entre la consolidación de guiones y la superación de los mismos, de modo que los primeros esquemas se vuelvan más complejos, se inunden de matices especificadores, e incluso se transformen al adoptar una nueva filosofía interpretativa. En definitiva, como veremos a continuación, la evolución cognitiva exige que se conviertan en estrategias conscientes y en teorías prácticas.

Este tránsito a la madurez significa la apertura a la flexibilidad, riqueza y diversidad de esquemas y rutinas, que, aun siendo automáticas, se configuran como instrumentos polivalentes al servicio de la gestión inteligente de la conducta individual. Este espacio de diversidad, flexibilidad, curiosidad intelectual y tolerancia no existe de la misma manera en las diferentes culturas humanas, en los diversos grupos sociales ni en los distintos escenarios vitales que atraviesa cada individuo. Por ello, la cultura experiencial cargada de rutinas y guiones que en parte subsisten inconscientes y subterráneos hasta la edad adulta, algunas incluso durante toda la vida[11], se nutre de los rasgos y peculiaridades que configuran los esquemas de comportamientos de la cultura cercana que rodea la vida de cada uno. Una vez más llegamos a la conclusión de que son estos esquemas colectivos así como el modo peculiar de su interiorización individual, los que deben ser estudiados minuciosamente para comprender la virtualidad de cada forma concreta y personal de elaborar la cultura experiencial.

La formación de conceptos

Como he planteado en el punto anterior, los guiones son esquemas de procedimiento que se gestionan y componen de unidades más simples denominadas *conceptos* o categorías. El sentido de los guiones en gran parte se configura en virtud del sentido y potencialidad cognitiva de los conceptos que manejan. Por tanto la formación de conceptos o categorías es una parcela imprescindible del análisis de la formación de la cultura experiencial diferenciada de los individuos.

Un *concepto* o categoría es una agrupación de objetos, situaciones o personas diferentes en clases integradoras, de modo que el individuo interpreta y responde a cada uno de ellos en función no de su singularidad sino de su pertenencia a dicha categoría en su mayor parte homogénea. Conviene destacar que las categorías son construcciones o invenciones, no existen en el entorno sino que las elaboramos en la mente individual y en la mente colectiva: la cultura. Los objetos, personas o sucesos manifiestan múltiples rasgos observables o

[11]En el mismo trabajo, GADNER (1993) plantea que 'la mente del niño de cinco años está atestada de guiones prácticos muchos de los cuales se utilizarán durante las décadas por venir. Si es posible que otros aspectos del conocer y del comprender declinen algo con la edad, la capacidad para utilizar guiones demuestra ser extraordinariamente potente, incluso sobreviviendo a lesiones importantes del cerebro. En realidad, los individuos más viejos son un virtual depósito de guiones que pueden ser invocados para ayudar a tratar situaciones que pueden resultar familiares a los jóvenes ciudadanos. Por lo menos parte del saber puede implicar una rica provisión de guiones a los que el individuo es capaz de recurrir y desplegar de un modo apropiado. En la senilidad los guiones son simplemente enumerados y repetidos sin referencia al contexto.

© Ediciones Morata, S.L

inferibles, de entre los cuales las culturas y los individuos seleccionan algunos y desprecian otros para elaborar sus agrupaciones conceptuales.

Como plantea BRUNER (1978), los individuos humanos hacen frente a la complejidad de estímulos agrupándolos en virtud de unos rasgos característicos que le parecen fundamentales. Estos criterios de discriminación o discernimiento que se denominan atributos de criterio están fuertemente influenciados tanto por la cultura de la comunidad como por las propias capacidades y limitaciones del individuo en su desarrollo evolutivo. Al mismo tiempo cabe afirmar que los individuos humanos utilizan diferentes atributos de criterio como base para su categorización en función del contexto, la experiencia y la intencionalidad o los intereses y propósitos de su actuación en cada momento y que Bruner los agrupa en tres grandes clases de categorías: afectivas, funcionales y formales[12].

Solamente la categorización formal requiere el distanciamiento de los propios intereses y propósitos, orientándose hacia una búsqueda de atributos de criterio intrínsecos al propio objeto, que puedan ser admitidos como atributos definitorios de los objetos, personas o situaciones, independientemente del contexto y de la persona que elabora las categorías. Es conveniente recordar que la categorización formal puede detenerse en aspectos superficiales y externos o puede llegar a identificar elementos sustantivos como atributos de criterio. Puede decirse, en este último caso, que tal pretensión se asemeja bastante al procedimiento de búsqueda científica de la naturaleza y de las propiedades intrínsecas de los objetos. La mayoría de los conceptos y categorías que utiliza el individuo en su cultura experiencial pertenecen a las categorías afectivas y funcionales, de modo que sus atributos de criterio no coinciden con los criterios científicos sino con los criterios culturales que se muestran eficaces en la práctica, dentro del grupo social de referencia.

Ahora bien, como hemos visto a lo largo de este libro y con especial énfasis en el Capitulo Primero, la realidad social no se deja categorizar tan fácilmente y presenta de forma permanente retos a la formalización[13]. Los individuos, grupos y acciones humanas tienen tantos puntos en común como aspectos diferenciadores y singulares que solamente se pueden captar con cierta propiedad y profundidad analizando la intencionalidad y el contexto. Cuando se olvida este aspecto singular e irrepetible de cada realidad humana, los esfuerzos de simplificación que se encuentran en todo intento de categorización producen la fosilización de estereotipos y la intervención dogmática e irrespetuosa, objetivando tanto a los comportamientos como a las personas.

Además de irrespetuosa moralmente, esta actitud o tendencia es insuficiente y, por tanto errónea desde el punto de vista cognitivo, puesto que no puede

[12] Para BRUNER (1978) la categorización afectiva establece el agrupamiento de objetos, personas o situaciones en virtud de la similitud de las respuestas o reacciones afectivas que evocan. La funcional establece el agrupamiento en virtud de la similitud de uso que pueden desempeñar diferentes objetos, personas o situaciones. Sin embargo, la categorización formal se distancia del sujeto, apelando a la similitud lógica, intrínseca de las propiedades o atributos requeridos para la pertenencia a dicha clase.

[13] Conviene aquí recordar la importancia que han adquirido en la actualidad las posiciones teóricas hermenéuticas y aquellas que defienden la relevancia de los conjuntos borrosos, tipos de conceptos cuyos límites no pueden precisarse si queremos que abarque la riqueza semántica de los elementos que lo componen.

© Ediciones Morata, S.L

llegar a comprender la plenitud de los significados humanos que, como hemos visto en el apartado anterior, siempre se constituyen con elementos denotativos y connotativos. La formación de estereotipos en definitiva impide y distorsiona la comunicación humana puesto que no se toman en consideración las peculiaridades más ricas y sobresalientes de cada individuo singular, sino aquellos indicadores o manifestaciones observables más característicos que permiten la clasificación de las personas en categorías manejables, y por tanto se espera, se actúa y se atribuye a cada individuo no según sus reales posibilidades o intenciones sino en función de sus características comunes con el grupo o clase de referencia. Ahora bien, la tendencia a la formación de estereotipos y simplificaciones deformadoras y mutiladoras de la realidad humana no es en modo alguno una consecuencia de la tendencia a la formalización. Más bien es característica típica de un modo funcional de categorizar. Las clasificaciones funcionales no estimulan la crítica ni cuestionan la validez intrínseca de la conceptualización, siempre que funcionen de forma relativamente satisfactoria con los criterios prácticos de la vida cotidiana. Por ello no suponen más que la aceptación del orden social existente en cada grupo humano, la asunción acrítica de la ideología dominante, es decir, la aceptación de lo ya dado y recibido sin la necesaria interrogación por su validez antropológica o por las alternativas posibles.

La categorización formal y sustantiva no busca solamente la acomodación de los criterios personales de categorización a los criterios que utiliza mayoritariamente la convención social, sino que pretende de forma progresiva elaborar atributos definitorios que se acerquen más a la complejidad de propiedades ya construidas y de posibilidades por realizar de la compleja, cambiante y creadora realidad social e individual. La implicación permanente de los criterios formales y sustantivos en las formas afectivas y funcionales de categorización es un principio favorable al desarrollo del conocimiento autónomo, crítico, flexible y creador.

Mención especial merece la presencia de categorías denotativas en cada lenguaje humano. Cada cultura, incluso cada subcultura, posee un lenguaje diferente que codifica y categoriza el mundo en diferentes clases. Es fácil esperar, por tanto, que el aprendizaje del lenguaje de cada cultura o grupo humano no sea una empresa inocente, la mera adquisición de un instrumento neutral de comunicación, sino la interiorización progresiva de categorías y clases que se aceptan convencionalmente como correctas y satisfactorias en el funcionamiento cotidiano. El mayor peligro no está en utilizar las convenciones sociales que funcionan en la práctica, si no en la asimilación de sus conceptos como categorías atemporales de validez universal. A este respecto, BRUNER (1978) considera que: "el aprendizaje de las categorías constituye uno de los medios principales de socialización de los miembros en formación de una sociedad, ya que las categorías que se aprenden y utilizan habitualmente reflejan las demandas de la cultura en cuyo seno se elaboran" (pág. 222).

Entender la cultura experiencial de cada sujeto es indagar el proceso de formación de conceptos que ha desarrollado a lo largo de su biografía personal, y comprobar cómo en sus interacciones con su medio cultural han predominado unos u otros tipos de categorización. ¿Cuáles son los estereotipos dominantes en su pensamiento? ¿Cuáles son los criterios que utiliza para con-

© Ediciones Morata, S.L

formar sus categorías de análisis e interpretación? ¿Es consciente el individuo de que todo proceso de categorización es tan útil como simplificador de la riqueza de la realidad?

El desarrollo de estrategias cognitivas

Bajo el término estrategias cognitivas podemos agrupar a un conjunto amplio de rutinas que facilitan tanto la adquisición como la transferencia y uso de los conocimientos. En el desarrollo psíquico encontramos contenidos semánticos, conceptos, conocimientos, datos e informaciones, así como métodos, esquemas lógicos de búsqueda, gestión y aplicación de los datos e informaciones para la resolución de problemas o el incremento del conocimiento mediante la ampliación de los interrogantes. PRAWATT (1997) agrupa bajo el término de estrategias tanto las técnicas heurísticas que utilizamos en la solución de problemas como las estrategias generales de control: la planificación, la supervisión, la comprobación y la evaluación. Todas ellas son rutinas intervinientes en la adquisición y utilización de conocimientos y en la formación de proposiciones y teorías. BRUNER, (1978), por su parte, define las estrategias como las regularidades presentes en la toma de decisiones. En todo caso, el término hace referencia a las rutinas de procedimiento que utilizamos cuando tomamos decisiones en la adquisición, retención, transferencia y utilización de los conocimientos e informaciones.

Entre las múltiples estrategias que se han identificado en la psicología cognitiva (POZO, 1989; MADRUGA y LACASA, 1992) vamos a mencionar aquellas que parecen tener un mayor poder explicativo en la formación de la cultura experiencial: los modos de razonamiento y la relación entre conocimiento y metacognición.

En los *modos de razonamiento* incluimos las estrategias generales que utilizan las personas para adquirir conocimiento, transferirlo y aplicarlo a situaciones más o menos desconocidas: la inducción, la deducción y la transducción. Parece que el primer modo de racionamiento es la estrategia inductiva o inferencial, que utilizamos cuando no disponemos de conocimientos previos consistentes para aplicarlos a las situaciones novedosas. En estas ocasiones, el individuo utiliza rutinas de ensayo, error o de aproximaciones ordenadas y sistemáticas para observar y experimentar empíricamente y recoger datos que puedan apoyar nuestras futuras decisiones. De los datos extraemos generalizaciones o hipótesis de trabajo que orientan la futura búsqueda o guían la inaplazable intervención. Por el contrario, la estrategia deductiva se apoya en el conocimiento ya consolidado, y mediante deducciones concatenadas lógicamente deriva hipótesis de trabajo o normas de intervención apoyadas en la fuerza lógica de la argumentación secuencial. La transducción hace referencia a una estrategia de razonamiento que ni opera de abajo-arriba como la inducción ni de arriba-abajo, como la deducción, sino que se mueve en sentido horizontal, buscando nuevos conocimientos, o nuevas formas de aplicación de los conocimientos ya consolidados a nuevas situaciones mediante la comparación, la analogía o la metáfora. El individuo toma decisiones en función de las similitudes que encuentra entre situaciones, objetos, personas o relaciones diferentes. Ninguno

© Ediciones Morata, S.L

de estos modos de razonamiento son excluyentes ni operan de manera aislada e independiente; normalmente los individuos utilizan de forma habitual una mezcla de todos ellos, para mejor acomodarse a las posibilidades y características cognitivas de la realidad concreta, pero sí es cierto que cada individuo, cada grupo humano o cultura establece una mezcla singular donde se definen prioridades decisivas en sus modos de proceder racionalmente y en la utilización de sus estrategias heurísticas. No es indiferente para el resultado del proceso cognitivo la preponderancia más o menos exagerada de uno de estos modos de conocer, transferir y aplicar información. Del mismo modo tenemos que hablar de las culturas y los grupos humanos tanto en el sentido de inducir y utilizar unos modos sobre otros, como en la profundidad, rigor y flexibilidad o libertad con que se aplican las diferentes estrategias heurísticas.

Otro aspecto de enorme significación para el desarrollo independiente y sistemático del conocimiento es la relación entre la utilización de las estrategias heurísticas y la conciencia de las posibilidades y límites de tales procesos cognitivos. Como afirma PRAWATT (1997, pág. 80): "el conocimiento consciente de las funciones intelectuales... se ha considerado la piedra de toque de la cognición madura". Así pues, una de las estrategias fundamentales de alto nivel es la *metacognición*, la reflexión sobre el conocimiento y sobre los procesos que utilizamos para su adquisición, organización y transferencia. La metacognición supone la capacidad para ponerse en el lugar del otro, y distanciarse de uno mismo como si fuese un otro al que podemos analizar para entender mejor su forma de funcionamiento. Esta reflexión sobre las estrategias cognitivas que utilizamos nos permite llegar a determinar y evaluar la bondad de nuestras propias rutinas de razonamiento y establecer la adecuación entre cada una de ellas y las circunstancias que definen cada situación. Es un aspecto básico para estimular y facilitar el desarrollo relativamente autónomo e independiente del razonamiento intelectual de las personas, así como para conseguir la eficacia adaptativa o creadora de su quehacer intelectual. El conocimiento de sí mismo es una condición imprescindible para dominar los procesos de autorregulación y potenciar los procedimientos de aprender a aprender.

> *"He argumentado hace tiempo que explicar lo que los niños hacen no es suficiente; el nuevo programa es determinar lo que ellos piensan que están haciendo y qué razones hay para hacerlo. Como una nueva manera de plantear las teorías infantiles de la mente, un enfoque cultural enfatiza que el niño o la niña solamente de forma gradual llega a apreciar que él o ella están actuando, no directamente sobre el mundo, sino sobre las teorías que ellos tienen del mundo. Este salto crucial desde el realismo ingenuo hacia una comprensión del rol de las creencias que ocurre en los primeros años escolares probablemente nunca es completo" (BRUNER, 1996, pág. 49).*

Es cierto que las estrategias metacognitivas incrementan la responsabilidad y dominio del individuo sobre su propio proceso de aprendizaje, pensamiento y actuación, pero también es cierto que muchas actividades cognitivas son altamente resistentes a la indagación consciente, al análisis reflexivo y a la introspección del individuo porque se alojan en hábitos mecánicos pero útiles para el individuo y para la comunidad de su escenario vital.

Todas las estrategias de control, o alto nivel: metacognición, planificación, evaluación, revisión, creación, son extremadamente dependientes del influjo

© Ediciones Morata, S.L

estimulador e incluso educativo del medio ambiente que rodea la vida de cada individuo. Son bastante específicas al contexto, a la intencionalidad y al contenido (COLE, 1997). Solamente los contextos con interacciones culturales con un elevado nivel de desarrollo inducen y facilitan la formación de estas estrategias, superando el predominio de las rutinas y estrategias mecánicas y circulares, de nivel inferior, que se alojan en la proliferación de guiones que saturan la vida y el comportamiento de los individuos y grupos humanos. Como afirma WHITE (1997): "puesto que los procesos mentales superiores son formados por la cultura, difieren de una sociedad a otra" (p. xii).

A pesar del nivel cognitivo superior de estas estrategias, no cabe olvidar que los movimientos y recursos heurísticos de los individuos se encuentran profundamente motivados y modulados por inevitables intereses y disposiciones emotivas, intencionales, en virtud de los intereses que cada sujeto se propone satisfacer en cada situación. Por tanto, el análisis de la formación de la cultura experiencial de los individuos debe integrar la emergencia de sus estrategias cognitivas en estricta concomitancia con las actitudes, intereses e intencionalidades que gobiernan sus movimientos vitales.

Actitudes y disposiciones. La carga afectiva de los recursos cognitivos

Tal vez parezca sorprendente o extraño encontrar un apartado sobre disposiciones dentro del capítulo de recursos cognitivos en la construcción de significados, pero, en mi opinión, las actitudes e intereses se encuentran tan íntimamente ligados a los procedimientos y mecanismos de formación de significados que sólo por exigencias de claridad metodológica pueden separarse. Del mismo modo que los componentes ideológicos son inseparables de los contenidos conceptuales, las formas de los contenidos, las disposiciones y actitudes impregnan poderosa y profundamente las estrategias de toma de decisiones sobre la adquisición, transferencia y utilización del conocimiento. No puede entenderse la peculiar cultura experiencial de los individuos sin identificar la estructura y génesis de sus actitudes y demás componentes de su dimensión afectiva. Como defiende BRUNER (1996, pág. 123): "lo que marca a los agentes humanos es que sus actos no están producidos por fuerzas físicas tales como la 'fuerza de la gravedad', sino por estados intencionales: deseos, creencias, conocimientos, intenciones y compromisos".

Como ha ocurrido en el resto de los apartados del presente capítulo, y dado que aquí no he pretendido elaborar un compendio de psicología evolutiva, sino ofrecer líneas heurísticas que faciliten la búsqueda, voy a detenerme en alguno de los aspectos que me parecen más relevantes en la explicación de la formación, desarrollo y transformación de la cultura experiencial de los individuos y grupos humanos con los que trabajamos en la escuela: el apego, el autoconcepto, las expectativas y las actitudes hacia el conocimiento.

Parece fuera de toda duda que el *apego* es uno de lo fenómenos más característicos de la primera infancia y que más huella deja en el desarrollo posterior de la afectividad de los individuos (LÓPEZ, 1992). Los vínculos afectivos que los niños y niñas establecen con lo padres, hermanos o personas que se

© Ediciones Morata, S.L

responsabilizan de su atención continuada, son condicionantes singulares del comportamiento social futuro de los individuos humanos. Los procesos afectivos de socialización no pueden disociarse de los procesos mentales y significan la tonalidad afectiva que tiñe, orientando, potenciando, distorsionando o restringiendo las posibilidades de construcción independiente de significados y de diseño y ejecución de conductas relativamente autónomas.

Como afirma LÓPEZ (1992), este vínculo afectivo, denominado apego, que el niño establece con las personas que interactúan de forma privilegiada con él, no sólo es el responsable de la seguridad afectiva necesaria para el desarrollo de otras funciones mentales, sino que orienta en un determinado camino el sentido de esas mismas funciones mentales. El niño o la niña construyen un modelo mental de las relaciones humanas, de sus posibilidades y limitaciones no en función de su análisis crítico de la realidad cultural, sino en virtud del tipo de relaciones y de personas con las que establece el vínculo afectivo privilegiado y de los efectos que experimentan como consecuencia de tales relaciones. Desde esa plataforma afectivo-cognitiva de significados, interpreta las posibilidades y expectativas de futuras interacciones. Puede afirmarse con claridad que la dependencia de estos fenómenos y procesos de apego, respecto a las peculiaridades del escenario vital concreto es tan evidente que, aunque supongan sin duda un movimiento de construcción individual, son claramente fenómenos inducidos en su sentido y en su calidad, por la naturaleza de las interacciones.

El segundo aspecto afectivo que considero conveniente resaltar es el *autoconcepto y la autoestima*. Me parece adecuada la distinción que hacen PALACIOS e HIDALGO (1992) de ambos conceptos. El autoconcepto hace referencia al contenido, a las características o atributos que utilizamos para describir el conocimiento que tenemos de nosotros mismos, lo que pensamos que somos, mientras que la autoestima hace referencia a la valoración o enjuiciamiento que hacemos de este autoconcepto, el valor que atribuimos a lo que pensamos que somos[14].

Tanto la manera como cada individuo describe el conocimiento que tiene de sí mismo, como en especial la autoestima que le merece dicho autoconcepto son de extraordinaria importancia en nuestro análisis de la cultura experiencial por dos razones fundamentales: *en primer lugar,* porque la configuración de ambos conceptos manifiesta una estrecha relación de dependencia con las peculiaridades del contexto vital del individuo. Es el sentido de las interacciones ajenas, externas y en muchas ocasiones arbitrarias, inconsistentes y cambiantes, el responsable de la concreta formación del propio autoconcepto y de la autoestima. Es decir, en virtud del éxito o fracaso de nuestras interacciones y sobre todo del juicio externo que merecen nuestras actuaciones, pensamientos y actitudes, así vamos configurando un conocimiento y una valoración de nosotros mismos, desde los primeros pasos del desarrollo evolutivo de nuestra personalidad.

---

[14] Siguiendo a ROSENBERG, (1986), PALACIOS e HIDALGO (1992) integran los resultados de diferentes investigaciones sobre el contenido del autoconcepto en las siguientes características:
- Tendencia a describirse teniendo en cuenta atributos personales externos.
- Tendencia a describirse en términos globales, vagos y no específicos.
- Tendencia a concebir las relaciones sociales como simples conexiones entre personas, más que en términos de sentimientos interpersonales.
- Tendencia a elaborar el autoconcepto en base a evidencias externas y arbitrarias.

© Ediciones Morata, S.L

En segundo lugar, por la extraordinaria importancia que se concede al autoconcepto como factor determinante del desarrollo futuro de la personalidad, del éxito o fracaso escolar, de las relaciones sociales y de la salud mental de los individuos. La autoestima no sólo potencia o restringe el volumen y calidad de nuestras iniciativas sociales, sino el propio sentido de las expectativas de nuestra vida, la orientación de nuestras ilusiones y la fuerza de nuestra convicción. El fenómeno de la profecía autocumplida tiene que ver fundamentalmente con esta poderosa herramienta de predicción del futuro. Es evidente que, en los ambientes sociales más desfavorecidos, las interacciones de los niños con sus adultos más significativos, se tiñen, por lo general, del pesimismo que rodea las peculiaridades existenciales de la familia y del grupo marginado socialmente, y es fácil comprender que esa interacción de desengaño, frustración y desesperanza se interioriza como vivencia de autoestima deteriorada. Conviene no olvidar que el nivel de expectativas sobre el éxito o fracaso de las actuaciones futuras en la escuela y en la sociedad es uno de los factores clave en la determinación del éxito académico y profesional. Gran parte de los diagnósticos que concluyen en nivel bajo del rendimiento por carencia de capacidades no son sino la expresión en las estrategias mentales de la desesperanza y desilusión vital del contexto que el individuo interioriza a lo largo de su desarrollo.

Parece claro por las investigaciones al respecto (COOPERSMITH, 1975; MACCOBY, 1980; GIMENO, 1974) que el sentido, la abundancia y la calidad del trato que dispensan al niño sus adultos más significativos, así como los compañeros más cercanos de su entorno familiar y social es el factor más relevante en la determinación del sentido de la autoestima que va elaborando el individuo a lo largo de su infancia[15]. En definitiva, el autoconcepto y la autoestima que impulsan el crecimiento del individuo debe ser un equilibrio entre el concepto de uno mismo que reflejan los pensamientos y actuaciones de los demás, los propios sentimientos y sensaciones y la reflexión analítica compartida sobre las propias posibilidades y las características del contexto.

El autoconcepto y la autoestima se han relacionado estrechamente con la determinación de los *lugares de control* (ROTTER, 1975; ROSENBERG, 1973). HIDALGO y PALACIOS (1992) definen ese concepto como el control que el sujeto se atribuye sobre sus actos y sobre su vida, sobre sus éxitos y sobre sus fracasos. El lugar de control de tipo interno tiende a situar en las propias decisiones y capacidades la responsabilidad de lo que a cada uno le acontece. El lugar de control de tipo externo tiende a situar dicha responsabilidad en agentes externos: la casualidad, la suerte, el destino, la voluntad ajena o las circunstancias externas. Parece que los niños con alta autoestima se atribuyen más responsabilidad personal ante los éxitos que ante los fracasos, y a la inversa, los niños con baja autoestima se atribuyen los abundantes fracasos y atribuyen a los demás sus escasos éxitos. El escenario vital cercano y la calidad de las interac-

[15] MACCOBY, (1980) llega a concretar en los siguientes términos las actitudes prácticas de los padres que se correlacionan con una elevada autoestima por parte de los niños y niñas:
- Manifiestan con frecuencia el cariño.
- Establecen reglas que mantienen y razonan de forma consistente, aunque con flexibilidad.
- Utilizan un tipo de disciplina no coercitivo.
- Mantienen una conducta democrática, estimulando las opiniones de los hijos y aceptando sus razonamientos.

© Ediciones Morata, S.L

ciones que en él se desarrollan pueden entenderse como responsables, en gran medida, del nivel de autoestima que se forma el individuo y de sus sentimientos de control personal, y por consiguiente del nivel y calidad de sus expectativas sobre su desarrollo futuro.

Otro aspecto estrechamente relacionado con el autoconcepto y la autoestima son los estereotipos sociales en relación con el género, la raza, la clase social. La vinculación del género, raza o clase social a las funciones, tareas y roles que la sociedad ha ido asignando a cada una de sus manifestaciones es un factor clave para provocar el desarrollo del autoconcepto y la valoración del mismo en virtud, no de las propias posibilidades o incluso preferencias y proyectos, sino de las *expectativas* sociales que se transmiten y refuerzan en cada grupo social y en cada cultura o subcultura. La diabólica concatenación entre heteroconcepto, autoconcepto, autoestima, expectativas individuales asumidas y éxito escolar, social o profesional hace más peligrosos los estereotipos sociales que asignan ya determinadas funciones, roles y posibilidades a determinados grupos sociales, por cuanto tales estereotipos sociales se interiorizan en la propia conciencia individual, asumiendo y reproduciendo el ciclo de dependencia.

El último aspecto de los recursos afectivos que me interesa reflejar brevemente es el relacionado con las *actitudes o disposiciones*. KATZ y RATHS (1985), han definido las disposiciones como hábitos mentales, tendencias emotivas que condicionan el sentido en el que se utilizan los recursos cognitivos. En la construcción de los significados cabe distinguir dos tendencias, disposiciones u orientaciones motivacionales clave: la orientación hacia el dominio cuyo objetivo consiste en aumentar la competencia y la orientación hacia la actuación, que se propone actuar bien y conseguir el reconocimiento externo por la calidad de la actuación.

En opinión de PRAWATT, (1997) los individuos orientados al dominio tienden a atribuir el éxito o el fracaso al nivel de esfuerzo personal sobre cualquier otro factor, tienden también a ver a los adultos o a los profesores más como guías y recursos que como jueces o agentes de premios y castigos; lo que les interesa es el deseo de aprender, de dominar determinadas competencias, de descubrir y enriquecerse personalmente, y pueden sentir satisfacción por ello independientemente del grado de éxito social o académico conseguido. Por el contrario, los individuos orientados a la actuación tienden a atribuir el éxito o fracaso a factores externos que les condicionan, limitan o potencian; consideran a los adultos más como jueces sancionadores que como recursos de orientación; lo que les interesa fundamentalmente es el éxito social, académico o profesional conseguido con su actuación más que el dominio de determinadas competencias que no tienen más función que provocar el propio beneficio en el entorno social. Si para ello han de camuflar los procesos reales o el dominio real de la propia competencia, todo puede justificarse en aras del éxito de la actuación.

Me parece particularmente importante esta distinción de actitudes o disposiciones por cuanto se corresponden ampliamente con dos tendencias sociales claramente definitorias de la vida económica y social: la productividad y la rentabilidad. Como ya hemos comentado en el Capítulo II, las presiones neoliberales de la economía globalizada han provocado una tendencia en la ideología social a primar la rentabilidad sobre la productividad. Lo que interesa es el beneficio, no importan los medios para alcanzarlo, hasta tal extremo que la búsqueda de

© Ediciones Morata, S.L

la rentabilidad puede suponer el hundimiento local, regional o nacional de la productividad. En el ámbito del desarrollo individual es fácil encontrar el camino para trasladar este valor de la ideología social al terreno de las actitudes asumidas individualmente. En aquellos hogares, grupos sociales, escenarios vitales en que se pongan pocas resistencias a la influencia de la socialización dominante, la presión de la ideología de la rentabilidad puede saturar el desarrollo de los individuos de actitudes orientadas a la actuación como garantía del éxito social independientemente de los valores que se trunquen en el camino. Solamente en aquellos contextos donde el proceso de socialización se contrarreste con la pretensión educativa de permitir que el individuo mantenga un espacio de libertad para reflexionar sobre la bondad antropológica de los influjos de la ideología social dominante, puede emerger la disposición personal a primar la orientación a la competencia, al dominio de los saberes independientemente de su rentabilidad a corto plazo en el mercado de actuaciones.

La cultura experiencial se nutre de estas tendencias sociales que se convierten en disposiciones o actitudes personales que, de un modo u otro, siempre han existido en el intercambio social. Lo verdaderamente alarmante en el momento actual es que la tendencia al engaño, a la especulación, a primar la rentabilidad sobre la productividad se encuentra no sólo legitimada sino incluso mitificada socialmente, en especial en el ámbito económico, de modo que su transferencia al ámbito de las relaciones interpersonales y al territorio de las actitudes personales es, en principio, poco menos que inevitable. Como veremos en el capítulo siguiente, solamente la pretensión educativa de favorecer el desarrollo creador y relativamente independiente del individuo humano puede contrarrestar la interiorización de tales tendencias sociales.

La importancia del análisis de los sentimientos y actitudes en la configuración de la cultura experiencial reside no sólo en su inevitable incidencia en la connotación de todo proceso cognitivo, sino en que éstos se convierten en los principales motores que impulsan la actuación o la inhibición de la acción, en virtud de la anticipación de las consecuencias afectivas que se intuyen en las futuras interacciones. El juicio emotivo que realiza todo individuo y el grado de expectativas que elabora condicionan el conocimiento y constituyen el combustible del comportamiento.

Teorías prácticas

Como consecuencia de este desarrollo experiencial de conceptos, disposiciones y estrategias, los individuos humanos van formando a la edad de 5 años incipientes conjuntos de creencias organizadas, cosmovisiones relativamente estables que les sirven para orientarse en la realidad que viven. Este conjunto organizado de ideas recibe la denominación de teorías intuitivas o prácticas, ideas implícitas (RODRIGO, 1995; SCHÖN, 1983, 1987; GOODMAN, 1992).

Para comprender las teorías o creencias prácticas, Goodman propone analizar los mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento, que genera cada individuo en su peculiar experiencia de interacción con la cultura de su grupo social, al interiorizar reconstruyendo las historias de su cultura.

© Ediciones Morata, S.L

Los mitos, historias o relatos, según BARTHES (1964), son historias colectivas en las cuales se concede gran importancia a ciertos aspectos, con la intención de engrandecer algún acontecimiento real y así condicionar las formas en que las personas ven el mundo y viven sus experiencias. Cuando las historias se repiten y se convierten en mitos de una colectividad, empiezan a jugar un importante papel en la determinación de la vida social de dicho grupo y por tanto de los individuos. Es interesante analizar las historias y los mitos de cada grupo humano, pues permiten la identificación de los valores y de las cosmovisiones no explícitas sobre la vida, el individuo, la sociedad y los papeles de cada uno en el contexto social. Los mitos y lugares comunes que se expresan a través de narraciones cumplen el papel de mantener y consolidar el *statu quo* de cada comunidad social, y de excluir y deslegitimar los valores o comportamientos de los individuos o grupos disidentes.

Los rituales constituyen otro aspecto de la conducta no explicada de la comunidad que conviene analizar para comprender los determinantes de la vida del grupo y sus efectos en el pensamiento y acción de los individuos. Según MCLAREN (1986), los ritos son comportamientos organizados, más o menos estereotipados que estructuran la vida ordinaria de los intercambios dentro de un grupo social. Los ritos de una comunidad llegan a configurar los códigos simbólicos que se utilizan para interpretar o negociar los sucesos en la existencia cotidiana del grupo. Son más que meros signos o símbolos, conforman el escenario de relaciones ordenadas según determinados criterios que implican valores. "Escondidos en el marco de la vida privada y de la vida institucional, los ritos llegan a convertirse en parte de los ritmos y metáforas de la propia vida humana socialmente condicionada, históricamente adquirida y biológicamente constituida" (MCLAREN, 1986, pág. 35).

De manera similar y complementaria con los mitos, los rituales, por su naturaleza colectiva, transmiten y comunican, la mayoría de las veces de forma tácita, los valores e ideas que rigen los intercambios de la comunidad. Participar activa y legítimamente en la vida del grupo social requiere la aceptación de normas y comportamientos ordenados de forma ritual. Aunque a veces tengan la apariencia de comportamientos inocuos, ingenuos y poco importantes, los ritos han de considerarse como medios de control social que legitiman determinados roles, expectativas sociales, creencias colectivas y formas de comportamiento. Por ello, los ritos son llaves para enriquecer la comprensión de la vida de cualquier institución, para entender lo que significa participar en la vida del grupo social.

Las perspectivas que se intercambian y van formando la configuración mental de cada individuo son otro factor clave para entender la construcción de su cultura experiencial: sus esquemas de interpretación e intervención. Según BECKER (1961, pág. 34), una perspectiva es "un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona para enfrentarse a una situación problemática, se refiere al modo ordinario de pensar, sentir y actuar en tal situación". A diferencia de las teorías, creencias o ideologías, y aunque se apoyen en éstas, las perspectivas incluyen tanto las ideas como la acción, son esquemas de pensamiento y actuación que se generan en cada situación, dentro de un contexto

© Ediciones Morata, S.L

concreto y para afrontar un determinado problema o una situación difícil. Orientan por tanto la acción de los individuos a la vez que legitiman y proporcionan justificación a las formas concretas de actuación.

Es evidentemente un concepto complejo de manejar, pero contiene la riqueza y el mérito de intentar capturar el pensamiento en la acción, no sólo las ideas o teorías abstractas y las normas genéricas de intervención, sino las formas de pensamiento que se generan para orientar la acción así como para justificarla, en determinado contexto, ante un problema concreto y dentro de un grupo específico de convivencia social. Por ello nos proporcionan la oportunidad de analizar y comprender las complejas relaciones que se establecen entre las creencias, ideas y percepciones de las personas, y las formas en que se manifiestan a través de actuaciones dentro de un determinado contexto social.

Por último *los modos de pensamiento* constituyen otra vía importante para comprender los procesos de socialización de los futuros ciudadanos. Como afirma LESKO (1988), los estilos de pensamiento y los métodos de producción, organización, y enriquecimiento de las ideas que predominan en una determinada comunidad, nos ayudan a entender en profundidad las conexiones interpersonales y los lazos que se establecen entre los individuos. Así, cuando la vida del grupo social se ritualiza y automatiza, también el pensamiento y el lenguaje se vuelven menos analíticos, lógicos, explícitos y formales y más contextualizados y metafóricos. Los significados se transmiten e intercambian de modo más implícito que explícito.

El análisis de los mitos, rituales, perspectivas y estilos de pensamiento son vías importantes de penetración en los procesos y contenidos de elaboración de las teorías prácticas que constituyen la socialización de la cultura experiencial de cada ciudadano. Estas teorías empíricas de sentido común manifiestan una serie de características que conviene comentar.

En primer lugar podemos decir que se componen tanto de conocimiento propositivo como de conocimiento procedimental. Es decir, constituyen el compendio del desarrollo anterior en la formación de conceptos, guiones y estrategias. Por ello, se refieren tanto a los contenidos de la realidad como a las formas más apropiadas de conocer y de gestionar dicha realidad, a la semántica, a la sintaxis y a la pragmática.

En *segundo lugar* pueden considerarse teorías o cosmovisiones con orientación totalitaria, en el sentido de que pretenden proporcionar una explicación global de la realidad en su conjunto. Por ello abarcarán tanto el conocimiento de los objetos, como el de los seres vivos y el mundo de las personas y sus relaciones sociales. Con respecto a estos tres ámbitos encontramos proposiciones y estrategias claramente establecidas. Ello implica una incipiente teoría sobre la naturaleza, sobre la mente humana propia y ajena y sobre las construcciones sociales.

En *tercer lugar* es necesario resaltar que estas creencias organizadas son más el resultado de incipientes organizaciones empíricas de los significados experimentados o recibidos en la transmisión social que el producto de la reflexión, experimentación organizada y contraste sistemático, por lo que son evi-

© Ediciones Morata, S.L

dentemente aproximaciones no sólo parciales y provisionales sino fundamentalmente empíricas y fenoménicas, con un claro propósito pragmático: que funcionen en la resolución de los problemas cotidianos y sirvan para gestionar los intercambios.

En *cuarto lugar* tienen un carácter en parte explícito y en parte tácito, no sólo porque priorizan el saber cómo sobre el saber qué, sino fundamentalmente porque gran parte de sus determinantes de origen afectivo, permanecen inconscientes y automatizados, generalmente opacos al conocimiento del propio sujeto. La naturaleza opaca de estas plataformas cognitivas no reside solamente en su carácter automático, sino en su vinculación con componentes afectivos cuyo inestable equilibrio se resiste a ser alterado por la clarificación consciente.

En *quinto lugar*, a pesar de su carácter empírico, saturado de lugares comunes, insuficiencias, lagunas, prejuicios, mitos y distorsiones, manifiestan un alto poder pragmático tanto para facilitar una interpretación relativamente coherente y estable de la realidad como para planificar e intervenir sobre ella y valorar los resultados de la actuación. Flaco servicio se hace cuando, desde instancias académicas o escolares, se pretende desacreditar o sustituir de golpe tales plataformas cognitivas por extrañas aunque correctas explicaciones científicas.

En *sexto lugar*, conviene resaltar la naturaleza dependiente de las teorías prácticas o intuitivas respecto a las formaciones culturales y sociales en las que se desarrolla la vida de los individuos. El carácter contextual y el carácter biográfico son las dos características externas, definitorias de las creencias organizadas de los individuos. Por ello, es fácil extraer el denominador común a todas ellas y su similitud con las pautas interpretativas y valorativas de la ideología social dominante en cada grupo o cultura social

En *séptimo lugar*, y como todas las investigaciones demuestran (ANDERSON y SMITH, 1987; WHITE, 1983), los conocimientos e ideas implícitas en estas plataformas intuitivas, manifiestan una extraordinaria resistencia tanto a la disolución como a la sustitución. Bien sea porque se encuentran adaptadas a las exigencias de la vida cotidiana, mientras que los conocimientos científicos se refieren a realidades más recónditas, profundas, complejas o lejanas,[16] bien sea porque constituyen interpretaciones más fáciles y compartidas por la generalidad de las personas con las que el niño interactúa, o bien sea porque se encuentran arraigadas afectivamente, el caso es que en una gran proporción sobreviven agazapadas durante los años escolares, para resurgir de nuevo en la vida postescolar.

En *último lugar*, parece que el modo de provocar su transformación no es la sustitución por teorías epistemológicamente más elegantes, sino su progresiva reconstrucción cuando al utilizarlas y explicitarlas profusamente en la escuela o en la vida social se manifiestan sus lagunas e insuficiencias, y el contraste o el

[16] GADNER (1993) relata cómo Bertrand Rusell señalaba, en relación a la naturaleza no intuitiva de la teoría de la relatividad, que, puesto que la vida cotidiana no nos enfrentaba con tales cuerpos y tipos de movimiento tan rápido, la naturaleza, siempre económica, educó al sentido común solo a nivel de las exigencias de la vida cotidiana. Lo macro y lo micro pertenecen a la ciencia, lo mesó al sentido común.

© Ediciones Morata, S.L

conflicto cognitivo demuestra la superioridad teórica y práctica de otras formas o esquemas de interpretación y actuación. Así, en la práctica y mediante la vinculación afectiva con intereses y propósitos pragmáticos, se reconstruyen y transforman los esquemas de conocimiento que también surgieron en el transcurso de experiencias vitales afectivamente contaminadas.

Teniendo en cuenta este carácter de compendio entre formas y contenidos, proposiciones y procedimientos, aspectos cognitivos y aspectos afectivos, conocimientos, actitudes y estrategias, es fácil entender que las teorías prácticas o intuitivas constituyen el sustrato de lo que aquí hemos denominado cultura experiencial del sujeto hasta una determinada edad, y siempre que lo adoptemos, con las suficientes cautelas o matices, para entender que el estado actual de las teorías intuitivas o de las creencias organizadas no son homogéneas incluso dentro de contextos cerrados, ni agotan las posibilidades de construcción de las representaciones de los individuos. Siempre existe un proceso de construcción individual sobre los esquemas culturales recibidos, y no podemos perder de vista que el proceso de desarrollo se orienta básicamente hacia la diferenciación y creación singular.

2.4. Desarrollo de la inteligencia y construcción de la subjetividad

La relación entre cultura, conocimiento e inteligencia es clave para entender el proceso de construcción de la subjetividad, es decir de la construcción de significados, actitudes y comportamientos subjetivos que identifican a cada individuo. En la manera de concebir esta derivación de la cultura a la inteligencia pasando por el conocimiento, con sus movimientos de continuidad reproductiva y discontinuidad creadora (es decir en la interiorización singular de la inteligencia y el conocimiento acumulado en las instituciones, artefactos, valores y relaciones del grupo social) se encuentra definido el modo de concebir el proyecto de construirse como persona.

El concepto de inteligencia

Desde la primacía de la psicometría, que se corresponde con el auge de la ciencia cognitiva, el concepto de inteligencia se ha extraído de la metáfora de la computadora para expresar las características formales que adornan los procesos y actividades de la mente humana. La inteligencia se concibe como la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces. Así pues, la inteligencia es una capacidad que incluye una serie de procesos que constituyen el proceder inteligente, es decir el proceder que permite el procesamiento, almacenaje, organización, recuperación y utilización de la información. La teoría del procesamiento humano de información y de la inteligencia artificial ha desarrollado y sigue desarrollando importantes y útiles conocimientos cada

© Ediciones Morata, S.L

vez más microanalíticos sobre las peculiaridades, posibilidades y limitaciones de tales procedimientos (STERNBERG, 1987; KARMILOFF-SMITH, 1992). La identificación de las estructuras de la memoria: memoria inmediata o registro sensitivo, memoria a corto plazo, y memoria a largo plazo; la identificación de los procesos de control o categorías de procesamiento de información: atención, codificación, retención, organización, recuperación, transferencia, evaluación, aplicación, planificación... así como el análisis de los diferentes niveles de profundidad del procesamiento (Lockhard) son adquisiciones importantes para la comprensión de los procesos formales de la mente humana, independientemente de los contenidos de procesamiento y más aún de los valores o intencionalidades que subyacen a todo proceso inteligente[17].

Es evidente que esta concepción restringe el valor de la inteligencia a un mecanismo instrumental al servicio de otra instancia que defina los valores y establezca los fines. Realmente dentro del individuo humano no existe ninguna instancia superior, y desplazar la definición de valores y fines a las exigencias del contexto es claramente renunciar al carácter relativamente autónomo del ser humano. Ésta puede ser la imagen apropiada para la inteligencia computacional, pero no nos sirve para abarcar la amplitud y complejidad valorativa de la inteligencia humana. Por ello, desde las mismas filas de la inteligencia artificial se empieza a comprender que la función de la inteligencia es relacionar y gestionar dos sistemas independientes: el sistema de los conocimientos y el sistema de las finalidades o metas humanas.

Es necesario incorporar en el estudio de la inteligencia la capacidad del individuo para identificar, gestionar, construir y evaluar las finalidades y las metas que orientan la actividad simbólica y material del sujeto. En palabras de José Antonio MARINA (1993, pág. 18): "no hay desarrollo de la inteligencia humana sin una afirmación enérgica de la subjetividad creadora. El creador selecciona su propia información, dirige su mirada sobre la realidad y se fija sus propias metas".

Al introducir la dimensión creadora y valorativa dentro de la actividad inteligente, estamos reafirmando la dimensión subjetiva del individuo que construye, siempre sobre las redes de significados de la cultura del grupo social en el que se desarrolla, su propia y peculiar manera de entender la realidad, de gestionarla y de transformarla. Valorar la realidad y plantear su transformación implica no sólo conocer lo que las cosas son, sino también descubrir lo que pueden ser.

---

[17] El modelo de procesamiento de información considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir, todo ser humano es un activo procesador de su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. De esta forma, NEWELL y SIMON (1982) consideran al organismo como un sistema de receptores y efectores y un sistema complejo de control que los une. La explicación del funcionamiento de estos sistemas exige:

- Un sistema de control que consiste en un cierto número de memorias, las cuales contienen información simbólica y están interconectadas por varias relaciones interordenadas;
- Un cierto número de procesos primitivos de información que operan sobre la información de la memoria;
- Un conjunto perfectamente definido de reglas para combinar esos procesos en programas totales de pensamiento.

© Ediciones Morata, S.L

Como plantea Dreifus, la inteligencia implica la capacidad de comprensión situacional entre lo real y lo posible[18].

No podemos negar que la inteligencia humana es una inteligencia computacional, ni que las estructuras y procesos definidos por la inteligencia artificial no expliquen ciertos importantes aspectos del proceder cognitivo. Pero sí podemos y debemos negar que ésa sea toda la actividad intelectual. Más bien podemos afirmar con MARINA (1993, pág. 25) que "la inteligencia humana es una inteligencia computacional que se autodetermina. Y esta habilidad de haber interiorizado los sistemas de control produce una sorprendente transfiguración de todas las facultades y mecanismos de procesamiento". La percepción, la atención, la decodificación, la organización, recuperación y transferencia de la información adquieren una nueva dimensión en el individuo humano pues se encuentran sustantivamente impregnadas y transfiguradas por la dimensión emocional, valorativa y creadora de la conducta inteligente del ser humano. Que el individuo se autodetermine, aunque sea condicionado por las circunstancias o la historia grupal o personal, supone que incorpora en sus posibilidades de actuación inteligente los propósitos y valores que rigen su acción como elementos de orientación y como elementos a valorar y cuestionar.

Por todo ello, en la comprensión de la inteligencia humana no podemos separar los contenidos, los valores y las metas de las estructuras y de los procedimientos de control. Mutuamente se co-implican y se codeterminan. "No hay comportamientos estancos en la subjetividad humana. Vemos lo que sabemos, percibimos desde el lenguaje, pensamos a partir de la percepción, sacamos inferencias de modelos construidos sobre casos concretos. El mundo del significado es un intercambiador general de información" (MARINA, 1993, pág. 58). La estructura sintáctica o lógica de las operaciones intelectuales se encuentra estrechamente ligada no sólo a las peculiaridades del contenido disciplinar o cultural que utiliza, sino a los propósitos generales de la propia cultura y a los específicos del individuo humano en el escenario vital concreto en el que se desenvuelve. En este sentido se co-implican el conocimiento, la cultura y la inteligencia de modo que puede tener sentido profundo la afirmación de BRUNER (1992) de que la inteligencia y el conocimiento se encuentran distribuidos en la realidad simbólica que constituye la cultura social y no sólo en el interior de la mente individual. Construimos nuestros significados, nuestras metas, nuestras operaciones y nuestras estrategias en colaboración con los significados, metas, estrategias y operaciones que se utilizan en el escenario vital de nuestro desarrollo. Nuestra parcela intelectual se complementa y se constituye imprescindiblemente con las redes intelectuales que se distribuyen y desparraman en el contexto cultural.

Esta interdependencia y co-implicación entre los contenidos y la inteligencia conduce también al abandono de la teoría del factor general de la inteligencia

[18] Según ELLIOTT, (1993), Dreifus argumenta que la compresión situacional, es decir, la interpretación, implica el ejercicio de cuatro capacidades elementales: primera, el reconocimiento de componentes, es decir, discernir los diferentes aspectos de una situación; segunda, el reconocimiento sobresaliente, es decir, la discriminación de aquellos componentes situacionales que deben considerarse a la hora de establecer un programa de acción; tercera, reconocer la situación como un todo, es decir, la habilidad para sintetizar todos los componentes sobresalientes de una situación dentro de una comprensión global de la situación; y cuarta, la adopción de decisiones, es decir una respuesta adecuada en función de la situación y de los propósitos, creencias e intenciones.

© Ediciones Morata, S.L

como capacidad universalmente válida para el desarrollo de interpretaciones y solución de problemas en cualquier ámbito de la realidad y del conocimiento. Es mucho más sensata la propuesta de GADNER (1993) sobre las inteligencias múltiples al vincular las posibilidades sintácticas a ámbitos relativamente cercanos y homogéneos del saber y del hacer. "En mi opinión, todos los seres humanos normales desarrollan por lo menos estas siete formas de inteligencia, en un grado mayor o menor... Somos una especie que ha evolucionado hasta pensar en el lenguaje, conceptualizar en términos espaciales, analizar de modo musical, computar mediante instrumentos matemáticos y lógicos, resolver problemas utilizando todo o alguna parte de nuestro cuerpo, comprender a otros individuos y a nosotros mismos. Una faceta interesante y especialmente relevante de estas inteligencias es que cada una de ellas es susceptible de captarse en un sistema simbólico o notacional" (pág. 91). Sean éstas las principales categorías de inteligencia o podamos distinguir alguna más, lo importante es que abren el camino a una concepción multidimensional del individuo humano donde se integran los contenidos y las formas en conjuntos significativos respecto a los cuales cada persona puede establecer niveles diferentes de desarrollo en virtud de sus intereses y las exigencias del contexto.

El significado educativo de esta concepción multidimensional de la inteligencia es extraordinario por dos razones principales: en *primer lugar* porque supone el abandono de la concepción unilateral y unidimensional de la mente humana concibiéndola exclusivamente como una capacidad formal instrumental, en particular una capacidad lógico-matemática, que ha conducido a la jerarquización de los individuos y a la valoración y clasificación escolar en atención a este único criterio. La concepción multidimensional abre las puertas a la dignificación de la diversidad, a la consideración más flexible de las posibilidades de desarrollo del individuo humano cuyas capacidades y orientaciones pueden diversificarse sin merma de su autoestima y consideración social.

En *segundo lugar* porque la estructura laboral y profesional de la sociedad actual requiere la saturación de ámbitos cada vez más diversos y cambiantes. Las necesidades de reciclaje profesional y de adaptación a las diferentes circunstancias del mercado de trabajo requieren una estructura mental capaz de prepararse para el desarrollo de diferentes tareas en distintos ámbitos del conocimiento. No podemos olvidar, sin embargo, que precisamente la división social del trabajo supone también una diferente consideración económica y social del mismo, de modo que las presiones sociales de la cultura jerarquizan de alguna manera el significado social de las diferentes categorías de las inteligencias múltiples, designando un tipo de inteligencia como el más adecuado para cada estrato, clase, o grupo social. Resistir la discriminación social y prepararse para la diversidad y movilidad profesional induce a valorar el desarrollo integrador de las inteligencias múltiples.

Por último, por sus importantes repercusiones en el análisis de la cultura experiencial, merece destacar las relaciones entre competencia y actuación y la extrema dependencia de la actuación respecto de las presiones y exigencias del medio. La competencia intelectual es un supuesto teórico necesario para inducir la capacidad de los individuos a la hora de resolver problemas o de elaborar conductas, planes y proyectos dirigidos a metas más o menos específicas, pero la competencia sólo puede observarse a través de la actuación, de la ejecución de actividades, pensamientos o sentimientos inteligentes; y puesto que la actuación

© Ediciones Morata, S.L

manifiesta una obvia sensibilidad respecto a las exigencias o características del contexto, sólo podemos comprobar y valorar la competencia propia o ajena en relación a nuestras actuaciones contextualizadas. No cabe olvidar que los contextos son también en cierta medida singulares, pues se constituyen como escenarios vitales en los procesos de interacción. En consecuencia, valorar el desarrollo intelectual requiere la diversificación de manifestaciones para abarcar la multiplicidad de formas de interacción y de contextos singulares que requieren tipos de actuación inteligente adaptados. Cada individuo desarrolla aquellas dimensiones intelectuales (competencias) que se corresponden con las actuaciones (ejecuciones) prioritarias que le requiere su interacción exitosa con el contexto.

Inteligencia, intencionalidad y proyecto personal

Por toda la argumentación anterior, parece evidente que la inteligencia es una actividad que se dirige a un fin, y que no puede considerarse humana aquella inteligencia que da por supuestos los fines decididos desde fuera sin plantearse su origen, su sentido y su virtualidad antropológica. Y ya que la inteligencia y su actuación se derivan en parte de la necesidad de actuar ante exigencias y presiones externas, la intencionalidad hay que analizarla como compartida entre las propias exigencias biográficamente generadas y las peculiares presiones del contexto cultural general y del escenario vital en particular.

Ni analizando los estímulos externos por separado, ni intentando encontrar la pureza de las intenciones subjetivas, podemos alcanzar la comprensión de la complejidad de la actuación inteligente del ser humano. El concepto de intencionalidad es clave para entender la interacción envolvente entre el individuo y el contexto. José Antonio MARINA (1993), defiende que la intencionalidad es la integración de la atención cognitiva y la afectividad. Nos sentimos atraídos por algo que consideramos o que imaginamos que puede satisfacer necesidades subjetivas, y, en virtud de nuestra capacidad de anticipación, somos capaces de dirigir un plan para conseguir decididamente el objeto de nuestra necesidad.

Por otra parte, en el sustrato de toda plataforma o proceso intencional se encuentra una mezcla indisoluble de conocimientos, experiencias, afectos y deseos más o menos conscientes cuya gestión adaptativa corresponde a la inteligencia. No podemos reservar la inteligencia para la clarificación lógica de los elementos conscientes y académicos del conocimiento, sino para la gestión hábil de todos aquellos aspectos claros o borrosos que componen la vivencia del sujeto, sus pretensiones y sus fantasías. "Dirigir la motivación, construir la propia libertad, llevar hábilmente la negociación con nuestras propias limitaciones, todo eso es inteligencia humana (MARINA, 1993, pág. 118).

En el mismo sentido, no es legítimo establecer una separación radical entre la memoria como la ancila torpe o rechazada y la inteligencia como el cisne encantador. Descartado un tipo de memoria mecánica y sin sentido que cumple funciones muy limitadas y cuya extralimitación puede considerarse un obstáculo al desarrollo del conocimiento, la memoria inteligente, como afirma MARINA (1993), no puede ser considerada un lastre que debamos largar para ir más ligeros, sino el combustible que nos permite volar. La memoria inteligente es

© Ediciones Morata, S.L

una red semántica (MANDLER, 1985) o narrativa (BRUNER 1988, 1992) de conceptos al servicio de los procesos de búsqueda que el individuo elabora para interpretar o intervenir en la realidad. Desde esa red organizada de significados, percibimos, atendemos, seleccionamos, decodificamos, evaluamos y planificamos. La memoria individual es el combustible de la inteligencia como el conocimiento y la información son el sustrato de la cultura inteligente. En la memoria se encuentran organizados los contenidos y las formas que nos permiten una interpretación significativa de las situaciones novedosas y una planificación hábil e intencional de la intervención futura, y en este sentido debe interpretarse la hermosa frase de MARINA: "la memoria no es tanto el almacén del pasado como la entrada al porvenir. No se ocupa de restos, sino de semillas" (1993, pág. 124).

Por último me parece de enorme interés plantear la dimensión proyectiva o creadora de la inteligencia humana porque, como ya hemos visto, es una de sus peculiaridades más específicas. La diferencia con respecto a la inteligencia computacional es que la inteligencia humana se autodetermina, es decir se autodirige hacia unos fines, apoyándose en criterios y valores, y se proyecta hacia el futuro teniendo en cuenta la realidad conocida y las posibilidades todavía no exploradas. Ni los fines, ni los valores emergen de la nada por arte de magia, son la peculiar combinación que cada individuo elabora desde la plataforma de experiencias y significados compartidos con las culturas próximas o lejanas. Precisamente la memoria semántica y narrativa que cada individuo edifica en su propia biografía, permite la asociación y co-implicación generativa de experiencias y significados cuyos fragmentos pueden vincularse de modo innovador, sin respeto al espacio ni al tiempo ni a la configuración real que los integró en el pasado. La posibilidad de interacción individual o grupal de estos fragmentos del significado y de la experiencia propios y ajenos, actuales o pretéritos, permite la combinación infinita y la aparición de nuevas e inagotables posibilidades de configuración de lo real. Esto es a mi entender la creación, no el surgimiento de la nada sino la emergencia de nuevas combinaciones inéditas de ideas, sentimientos, estructuras, instituciones, artefactos, interacciones, valores...

La inteligencia humana desarrolla y ejerce la autodeterminación cuando, apoyándose en esta base inagotable de combinaciones novedosas de fragmentos de la cultura de la humanidad, se independiza del ciclo cerrado de dependencia biológica entre los estímulos y las respuestas para satisfacer necesidades primarias, y se proyecta para configurar una nueva realidad y en concreto un singular e irrepetible modo de ser individual: la subjetividad. "El proyecto creador definitivo de la inteligencia es la creación de su propia subjetividad inteligente... No es la agilidad, ni la potencia, ni la rapidez de nuestras facultades lo que nos define, sino el modo en que configuramos con ellas nuestra libertad" (MARINA,1993, págs. 222, 227).

Ahora bien, ¿en qué sentido y hacia dónde se dirige la creación de la subjetividad? ¿Qué significan la libertad y la autonomía sin la referencia a la cultura humana que ha construido progresivamente los elementos simbólicos que la definen? Una vez más José Antonio Marina nos ofrece una salida que merece nuestra reflexión. El proyecto individual de construir la subjetividad en libertad puede considerarse racional cuando cada uno voluntariamente decide penetrar en el ámbito de los intercambios racionalmente contrastados con las evidencias universales y con las argumentaciones libres y críticas del resto de los individuos

© Ediciones Morata, S.L

y grupos humanos. Habermas, Gadamer, Geerz, Savater, y cuantos defienden no la razón universal sino la razón argumental y la acción comunicativa, son partidarios de un similar modo de concebir la inteligencia como proyecto de autodeterminación en colaboración crítica con el resto de las subjetividades que se están construyendo de manera también autodeterminada racionalmente. Cada individuo asume el proyecto de construirse con independencia pero aceptando con tolerancia y humildad la necesidad de contrastar racionalmente la peculiaridad de sus significados contruidos y la validez individual y social de sus decisiones y planes, edificando un territorio público de intercambio y comunicación que se regula por debate, argumentación y consenso, y reservando un espacio privado de crítica y creación personal alimentado con todo tipo de aportaciones propias y ajenas.

En este nicho ecológico de comunicación: "sólo la inteligencia racional puede afirmar la dignidad, porque sólo ella admite el derecho de todo hombre a ser escuchado a pesar de su miseria...Esto aclara una espléndida afirmación de Platón: El 'misólogo' es siempre un 'misántropo". El odiador de la razón es siempre un odiador de los hombres" (MARINA, 1993, pág. 234).

3. La estructura del contexto y la construcción de significados

Corresponde ahora analizar con más detenimiento las características del polo externo de la interacción: el escenario vital del sujeto. Es decir el contexto cercano y el contexto lejano que enmarcan las presiones culturales, las variadísimas determinaciones simbólicas, artefactos, usos, rituales, valores y usos técnicos propios de la cultura que interioriza el sujeto, de forma más o menos activa, en los procesos singulares de interacción.

3.1. La interpretación ecológica del contexto

Siguiendo el análisis ecológico de BRONFENBRENNER (1979), lo primero que merece la pena destacar es que el contexto es un escenario plural con diferentes niveles de decorado que se anidan unos en otros demostrando la unidad básica y la pluralidad específica que los encadena. Diferentes esferas concéntricas van configurando un escenario que se desplaza desde las determinaciones del macrocontexto a las presiones del microcontexto, pasando por las exigencias y condicionamientos de los diferentes mesocontextos[19].

[19] BRONFENBRENNER (1979) define el macrocontexto como la estructura superior política, social y económica que determina las características dominantes de las relaciones sociales, los modos de producción y las peculiaridades de la cultura relativamente homogénea, por ejemplo el sistema occidental. Microcontexto es el escenario vital concreto que rodea la vida del individuo durante todo su desarrollo, se compone de aquellas variables cercanas con las que el individuo establece interacciones directas, por ejemplo la familia, el aula. Mesocontexto es el escenario intermedio con el que el individuo humano se pone en contacto aunque no forma parte de su marco existencial concreto, por ejemplo la ciudad, los partidos políticos, el sistema educativo...

© Ediciones Morata, S.L

Merece la pena resaltar dos consideraciones respecto al modelo ecológico: en *primer lugar* los diferentes niveles o esferas contextuales forman una red anidada con lo que los influjos se interpenetran de forma viva y permanente, formando un sistema (BERTALANFY, 1976; BUNGE, 1980), de modo que no se pueden entender ninguna de las variables de ninguna de las esferas aisladamente sin tomar en consideración el influjo de la interacción con las variables del resto de las esferas. Por tanto, si no queremos caer en reduccionismos simplificadores, tan legítimo es el flujo desde el macrocontexto al microcontexto como viceversa. Las variables económicas manifiestan influjos desde los movimientos psicológicos de masas, del mismo modo que los individuos organizan su vida en función de los determinantes políticos y económicos de la realidad que les constriñe.

En *segundo lugar* en un mundo globalizado donde la comunicación electrónica ha roto las barreras y obstáculos espaciales y temporales y los poderosos medios de comunicación de masas han penetrado en los más recónditos lugares de la geografía universal, el espacio entre las esferas y contextos se reduce de tal manera que es difícil distinguir cuáles pertenecen al macro y cuáles al micro. Cada individuo recibe influjos en su reducido espacio vital que tienen su origen a miles de kilómetros y en culturas lejanas. Por otra parte, la facilidad de la comunicación permite a cada sujeto participar de múltiples contextos que ya es difícil encasillar como mesocontextos, porque pueden llegar a ser tan constantes y cercanos para el propio individuo como el nicho familiar:

> *"En cierto modo, todo individuo vive de alguna manera 'en los márgenes', a caballo entre distintos sistemas de categorización, reglas de conducta y provincias de sentido (alguien ha dicho por eso que somos mas 'dividuos' que 'individuos'). Pasamos de la conversación informal sobre nuestro entorno a la recepción masmediática de eventos ultralejanos, de la ciencia a la fiesta y el ritual, del turismo vacacional a nuestros localismos particulares. En el proceso hacemos innumerables veces ese trabajo de mediación simbólica que supone el paso de un dominio del sentido a otro, ya sea 'traduciendo', ya sea al contrario 'disociando' o 'desconectando' entre ellos" (CRUCES, 1992, pág. 5).*

Dentro del análisis ecológico me parece conveniente destacar el modelo explicativo de TIKUNOFF (1979), pues las variables que destaca son de enorme relevancia para entender cómo se forma el contexto vital donde se construye la cultura experiencial del sujeto, así como los movimientos y canales por donde transitan los significados.

Tikunoff tiene en cuenta tres tipos de variables siempre presentes en todo proceso de interacción sociocultural al configurar el sistema de intercambios que provocan el aprendizaje y desarrollo de los individuos:

• *Variables situacionales*: son las variables que definen el clima físico y psicosocial donde tienen lugar los intercambios. Son las variables que constituyen el contexto complejo y cambiante donde viven, experimentan y se relacionan los individuos de un microcontexto. Entre ellas cabe distinguir:

– El *clima de objetivos y expectativas* que se crea en el grupo y que se refleja en la atmósfera del grupo social de referencia. Este clima está formado por

© Ediciones Morata, S.L

las relaciones de convergencia o conflicto entre los objetivos y expectativas de los diferentes individuos y grupos que forman dicho escenario vital. Las relaciones de poder entre los diversos individuos o grupos se manifiestan abiertamente en las distintas formas de definir los objetivos y expectativas de la situación

– El *escenario o marco de convivencia*, formado por la configuración del *espacio*, la estructura de *actividades* que se desarrollan, los *roles* que desempeñan los individuos, y la organización y distribución del *tiempo.* Está constituido por las variables materiales más observables que definen la estructura del escenario vital y que por tanto restringen o potencian las posibilidades de pensamiento y acción.

Estas variables contextuales o situacionales abarcan el escenario físico y el clima psicosocial donde se desarrollan los intercambios entre los diferentes grupos e individuos que componen el escenario vital. Las variables contextuales son siempre en parte comunes a diferentes escenarios y en parte singulares, situacionales, específicas de un grupo social que se organiza y evoluciona de manera peculiar.

• *Variables experienciales*. Se refieren a los significados y modos de actuación que desarrollan y elaboran los diferentes individuos y grupos de dicho contexto. Ninguno de ellos se presenta en blanco a los intercambios actuales. Por el contrario, traen consigo una historia repleta de experiencias y modos de comprensión específicos, así como presupuestos que determinan su conocimiento y su actuación. Para comprender la significación real de los intercambios en cada situación es imprescindible entender la trama de conceptos, teorías, estrategias, afectos y hábitos que cada uno de los participantes ha acumulado en su experiencia histórica y que ahora activa en los intercambios actuales. La importancia de las variables experienciales reside en su carácter generalmente implícito de modo que cada uno considera natural su forma de interpretar y actuar dificultando su cuestionamiento y modificación, y distorsionando frecuentemente la comunicación. La cultura experiencial del resto de los individuos que componen el heterogéneo grupo social del escenario vital de cada sujeto es fundamental para entender la red de interacciones donde se fragua la cultura experiencial de cada uno.

• *Variables comunicativas*. Se refieren a los niveles y elementos que alimentan, condicionan y canalizan la comunicación de significados, el flujo de la influencia. En todo microcontexto vital tienen lugar diferentes procesos de comunicación en los que pueden distinguirse distintos niveles de creación, transformación y comunicación de significados:

– *Nivel intrapersonal*: proceso por el cual los significados se trasforman como consecuencia de los mecanismos y estrategias de procesamiento de información que utiliza el individuo. Es el proceso por el que se incorporan nuevos contenidos y nuevos significados a la estructura cognitiva y afectiva del sujeto.

– *Nivel interpersonal*: concierne al intercambio de información entre los individuos y grupos que forman dicho microcontexto. En los intercambios de información ya sean pretendidos o imprevistos, formales o informales, se transmiten significados tanto en los mensajes explícitos como en los mensajes tácitos, en

© Ediciones Morata, S.L

los ritos y costumbres, en las normas y en las instituciones, así como a través de los metamensajes, mensajes acerca de la relación entre los que interactúan. La metacomunicación en la vida de todo grupo es tan importante como la comunicación misma, puesto que comunica tanto acerca de la importancia del mismo proceso de comunicación como de la relevancia institucional de cada uno de los que participan en dicho proceso. A través de los procesos de metacomunicación se comunican y se establecen en la vida del grupo muchas reglas latentes de intercambio y comportamiento.

– *Nivel grupal*: se refiere a los mensajes que el individuo recibe como miembro de un grupo, orientados a configurar un comportamiento de grupo con sus normas y pautas de interpretación y actuación. La comunicación se articula también en este espacio colectivo, orientado a formar la identidad del grupo, que tanta influencia tiene en el pensamiento y en el comportamiento del individuo que se siente miembro del mismo. En este sentido puede decirse que también el grupo vital actúa como un procesador colectivo de información. Por ello, cada individuo tiene que aprender los códigos de información colectiva generados por el grupo para poder intervenir en los intercambios.

– *Nivel global*: cada vez se hace más imprescindible analizar el nivel global de la comunicación, porque ya no es posible entender los procesos de intercambio en un determinado micro o mesocontexto sin identificar los influjos que recibe, no como parte del grupo, sino como miembro de la colectividad humana que se comunica de manera permanente a través de los poderosos medios tecnológicos de transferencia de la información. Ni los contenidos, ni las estrategias, ni los ritos, ni los esquemas individuales o grupales de comportamiento y comunicación son entendibles sin relación a los poderosos influjos de la economía o la cultura global de masas que imponen los poderosos medios de comunicación. Aunque cada individuo y cada grupo específico desarrolle y elabore de forma singular sus propias pautas culturales, estas elaboraciones son estrechamente dependientes de los influjos de la cultura global.

La comprensión de la vida de cada microcontexto en el modelo de Tikunoff requiere la atención simultánea a este conjunto de variables que forman el sistema de intercambios. Atender sólo a los contenidos de las normas, o al comportamiento más sobresaliente de alguno de sus miembros significa simplificar la riqueza de la vida del escenario sociocultural y, por tanto, su comprensión deformada. Si la realidad es compleja y quiere respetarse la complejidad en la comprensión de la misma, el modelo de análisis e interpretación debe también ser complejo y permitir la representación de las múltiples interacciones intervinientes.

3.2. Las características de la estructura semántica contextual postmoderna

No vamos a reproducir aquí el análisis de la cultura social desarrollado con cierta extensión en el Capítulo II, pero sí me parece conveniente sintetizar aquellos aspectos más relevantes de dicha cultura para entender los procesos de socialización en la etapa contemporánea de la historia humana.

© Ediciones Morata, S.L

La consagración de la propiedad privada, la obsesión por el beneficio particular, la primacía de las leyes de libre mercado, la legitimidad de la competitividad particular a cualquier precio, la obsesión por la eficiencia, la primacía de las apariencias, el gusto desmedido por lo efímero y cambiante son componentes ideológicos que junto a la defensa de las democracias formales y la búsqueda de la libertad, la omnipresencia de los medios de comunicación de masas y la posibilidad de superación de las barreras espaciales y temporales a la libre circulación de la información, componen los elementos de la cultura postmoderna.

En este marco social y cultural, con sus luces y sus sombras se mueve el desarrollo de las nuevas generaciones, dentro de unos cauces y presionado por unas condiciones económicas, tecnológicas y sociales bien diferentes a las que han condicionado el desarrollo de las generaciones precedentes.

Dentro de los muchos valores positivos que promueve en teoría la sociedad actual: espíritu de iniciativa, filosofía de la tolerancia, flexibilidad y multidimensionalidad personal, social y profesional... existen algunas tendencias de carácter claramente peyorativo, que nos deben preocupar seriamente a quienes nos responsabilizamos de la tarea educativa. *En primer lugar* el *desarrollo exacerbado de la competitividad individual* a cualquier precio como elemento insustituible en la búsqueda de la promoción personal. Parece que la ideología social ya ha descartado que la cooperación y la solidaridad no sólo son imprescindibles para alcanzar la cohesión social que permite y estimula la convivencia en paz, sino que además son requisitos básicos para un progreso eficaz y armónico, que supere las escandalosas desigualdades de nuestro injusto modelo de reparto nacional e internacional de la riqueza humana.

En segundo lugar, la prioridad que se establece en el mundo económico de la *rentabilidad sobre la productividad* y de ésta sobre la satisfacción de necesidades. Si el beneficio a cualquier precio no sólo es una tendencia comprensible del egoísmo humano, sino un mecanismo legítimo en el intercambio financiero, (de modo que la especulación en bolsa o con divisas en busca de la rentabilidad particular inagotable puede arruinar la economía local, regional o nacional), cualquier otro comportamiento rentable, incluso engañoso, en la vida cotidiana se encontrará legitimado en aras del beneficio propio.

En tercer lugar, la *primacía de la apariencia*, de las formas, de la sintaxis, del mundo de la moda, del diseño, de la sintaxis sobre y a costa de la comunicación de ideas, valores, argumentos, proyectos...La omnipresencia del mundo de la imagen y su poder seductor unido a la exigencia de beneficio económico, y la estimulación del consumo mediante las poderosas cadenas de televisión están promoviendo esta ideología *ligth* del pensamiento único.

Los importantes procesos de socialización primaria del individuo humano tienen lugar en este clima general de valores que impone la economía neoliberal del imperio incuestionable de las leyes del libre mercado e idolatría de la propiedad privada y de la competitividad individual o corporativa.

En estos procesos actuales de socialización primaria, me parece necesario destacar prioritariamente dos aspectos: la drástica reducción temporal del período de la infancia propiamente dicha y la transformación de las células primarias de socialización, en particular, de la familia. Ambos aspectos reafirman la

© Ediciones Morata, S.L

idea de que se está modificando de manera sustancial el microcontexto que alberga, estimula y condiciona el desarrollo de cada individuo humano, el espacio donde se forma la cultura experiencial

En *primer lugar*, y siguiendo el interesante análisis de POSTMAN (1992, 1982 y TEDESCO, 1995), la onmipresencia de la televisión en la vida privada de la familia y del infante humano ha provocado la transformación fundamental de los primeros años de su vida, por lo que en cierta manera podemos decir que desaparecen muchas de las características que conformaban la infancia. En palabras de SAVATER (1997, pág. 69): "el problema no estriba en que la televisión no eduque lo suficiente, sino en que educa demasiado y con fuerza irresistible. Lo malo no es que transmita falsas ideologías y otros embelecos sino que desmitifica vigorosamente y disipa sin miramientos las nieblas cautelares de la ignorancia que suelen envolver a los niños para que sigan siendo niños. Durante siglos la infancia se ha mantenido en un limbo aparte del que sólo iban saliendo gradualmente los pequeños de acuerdo con la voluntad pedagógica de los mayores. Las dos principales fuentes de información eran, por un lado los libros, que exigían un largo aprendizaje para ser descifrados y comprendidos y, por otro lado, las lecciones orales de los padres y maestros, dosificadas sabiamente".

Pues bien, la televisión ha terminado con esa peculiaridad de la infancia, con ese progresivo acercamiento a las crudas realidades de la vida humana: el dolor, la violencia, el sexo, la ambición desmedida, la muerte..., poniendo en cualquier momento del día al alcance del individuo infantil las imágenes más crudas y sorprendentes de tales realidades. Además, el efecto es demoledor, por cuanto la imagen supera con creces las explicaciones verbales, incidiendo por sí misma y provocando el impacto desmitificador sin el atenuante de las explicaciones racionales que puedan justificar, en parte, los comportamientos desabridos exhibidos en la imagen.

El *segundo aspecto* sobre el que merece la pena reflexionar para comprender mejor la naturaleza de los procesos actuales de socialización primaria es la radical transformación que está sufriendo la familia en las sociedades avanzadas, así como la aparición de instituciones subsidiarias que asumen parte de las funciones de la famillia tradicional.

El sistema económico neoliberal dentro de la tendencia imparable a la globalización de la economía, como afirma THUROW LESTER (1997) ya no es congruente con los valores tradicionales de la familia nuclear, del mismo modo que la revolución industrial desintegró el gran clan familiar de la economía rural agraria. El propio sistema económico no facilita, y con demasiada frecuencia impide, el modelo tradicional de familia, donde el padre genera la mayor parte de los ingresos y la madre se encarga de la crianza de los hijos. La economía de consumo requiere más de una fuente de ingresos por unidad familiar, y la contratación de una persona para atender a los hijos haría inútil uno de los ingresos. Por ello los hijos ya no se contemplan como fuentes de ingresos sino como centros de coste.

Por otra parte, la movilidad personal, ideológica, espacial y profesional que induce la variabilidad de la economía neoliberal globalizada está propiciando la transformación de los valores que regían la formación de la familia tradicional. El divorcio, las unidades familiares uniparentales, el número de madres solteras, la

© Ediciones Morata, S.L

formación de varias parejas relativamente estables durante la vida de un mismo individuo, y la convivencia de los hijos de varias unidades familiares en un mismo hogar, así como la permanencia de los hijos con los abuelos, son todos indicadores de este profundo cambio en la estructura familiar que se ha precipitado a lo largo de no más de los últimos treinta años. A pesar, por tanto, de la fuerza de la estructura familiar nuclear como unidad de socialización primaria todavía en muchos países occidentales, es necesario considerar no sólo el cambio de sus funciones, sino las posibilidades de disolución que aparecen en el horizonte inmediato de los países más avanzados en cuanto a desarrollo del modelo neoliberal de la economía.

Tanto por la aparición de instituciones subsidiarias como las guarderías y escuelas infantiles, como por la transformación sustancial de los esquemas de interacción y cuidado dentro de la propia estructura familiar, con la omnipresente potencia de la televisión como instancia de entretenimiento e información, el influjo socializador de la unidad familiar se ha modificado de manera radical. TEDESCO (1995) reflexiona sobre este aspecto y sugiere la posibilidad de que se estén transfiriendo funciones desde la estructura familiar al sistema educativo de modo que éste empieza a atender con mayor intensidad el cuidado de las dimensiones afectivas, emotivas e ideológicas del individuo en formación, mientras la familia, a través del influjo de los medios audiovisuales, se convierte en plataforma de aprendizaje de informaciones instrumentales, científicas y culturales.

En cualquier caso, merece especial atención el análisis del poder socializador que han adquirido los poderosos medios de comunicación de masas, en particular aquellos que utilizan la imagen como vehículo de transmisión de mensajes. La televisión, como hemos visto en el Capítulo II, se convierte en el centro de la vida familiar y en el fundamental instrumento de socialización. A través de ella el niño recibe la información, el entretenimiento, las sugerencias vitales, los modelos ideológicos dominantes, las tendencias éticas y morales, las corrientes artísticas y la formación del gusto, la configuración social del pensamiento político y cultural..., en definitiva, el marco de realidades virtuales, artefactos y significados que rodean la existencia de las nuevas generaciones. En el análisis de las variables tanto situacionales como experienciales o comunicativas, según el modelo ecológico de Tikunoff, que determinan la vida familiar y que por tanto enmarcan las interacciones del individuo con su entorno y su cultura, el influjo de la televisión debe situarse en el centro como poderosa instancia de mediación que ha modificado el sentido de todas aquellas estructuras y funciones.

3.3. Las reglas de interacción en la construcción de significados: el modelo de Bernstein

¿Cómo analizar los procesos de transferencia o interinfluencia de los significados que circulan en el microcontexto vital de cada individuo y los esquemas de pensamiento, sentimiento y acción que constituyen la cultura experiencial singular de cada sujeto? De la compleja e interesante teoría de Berstein me parece oportuno recordar (por su poder clarificador de la incidencia de la estructura social cercana sobre los procesos de formación de la cultura expe-

© Ediciones Morata, S.L

riencial del individuo) las reglas que determinan la lógica de la interacción humana en las instituciones sociales primarias o secundarias y que provocan desarrollos bien diferentes de sus códigos de expresión y comunicación. El análisis de Berstein nos ofrece instrumentos para avanzar en la concreción de las relaciones de influencia entre el microcontexto y la formación de las peculiaridades de la cultura experiencial diversificada.

Berstein distingue tres tipos de reglas que actúan en todo contexto social de comunicación institucional, especialmente en la institución escolar, pero de modo similar en la institución familiar o en la empresa: las reglas de jerarquía, las reglas de sucesión y ritmo y las reglas de criterio.

Las *reglas de jerarquía* definen la relación interactiva entre los diferentes transmisores y receptores de la comunidad social concreta. Definen la posición y los roles que debe ocupar cada uno de los miembros que se presenta a la comunicación. Por ello son tan importantes, pues tanto lo que aprenden como lo que expresan y comunican cada uno de los sujetos tiene que ver y es percibido en primer término como reflejo de dicha posición social, desde la plataforma de identidad que cada uno ocupa. Cuando las reglas jerárquicas son explícitas, las relaciones de autoridad y conducta quedan inmediatamente claras, definiendo las distintas posiciones de poder, de forma que cada individuo conoce su posición, sus posibilidades con respecto a los demás y la estructura del conjunto de la comunidad de vida y aprendizaje en la que se desenvuelve; puede aceptar o rechazar, resistir y proponer modificaciones sobre la base de un conocimiento claro de las reglas de juego. La jerarquía es clara, la dependencia también y, en la misma medida, las estrategias de aceptación, resistencia o rechazo.

Cuando las reglas de jerarquía son implícitas, el poder se manifiesta de manera difusa y, normalmente, queda enmascarado por los instrumentos y procesos de comunicación. En consecuencia, como el poder en cualquier institución social, incluida la familia, sigue existiendo, su carácter difuso e implícito facilita tanto la relativa autonomía del sujeto y la diversidad de alternativas legítimas de intervención y expresión como la sumisión anónima que dificulta la resistencia consciente y la propuesta de transformación de las reglas que dominan dicha jerarquía de la comunicación. Parece claro que la evolución de la institución familiar en la sociedad postindustrial esta propiciando la vigencia de este tipo de reglas de jerarquía implícitas, lo que necesariamente está influyendo de manera poderosa en los procesos de construcción de la cultura experiencial de los individuos. No sólo porque el poder se manifieste de manera más difusa, sino también porque realmente se está distribuyendo, por lo general, de manera más democrática y compartida, generando con ello nuevos espacios de colaboración, intervención y expresión que los individuos pueden utilizar para construir su autonomía. Dentro de esta tendencia general hemos de reconocer las enormes diferencias que se producen en la estructura familiar y social respecto a las reglas de jerarquía para entender la diversidad de situaciones en las que se crea la cultura experiencial de los individuos.

Por otra parte, parece evidente que la influencia de los poderosos medios de comunicación en cuanto a las reglas de jerarquía, se establece de forma fundamentalmente tácita y difusa, cuando no opaca, no renunciando por supuesto

© Ediciones Morata, S.L

al ejercicio eficaz de la acción de la influencia, sino desarrollándolo a través de procesos de progresiva saturación e infiltración ideológica imperceptible, contra los cuales es más difícil establecer estrategias de resistencia y oposición, en defensa de la construcción autónoma de la propia identidad. Por todo ello nos encontramos ante un panorama de mayor apertura de posibilidades y diversidad de alternativas permitidas y legítimas de construcción e intervención, junto a una influencia más soterrada, imperceptible y, por tanto, más eficaz a la larga para imponer sutilmente la jerarquía de valores presente en las reglas del juego de la sociedad anónima del libre mercado.

Las *reglas de sucesión y ritmo* determinan tanto el progreso de la transmisión de significados como la tasa de aprendizaje que es esperable de los individuos de la comunidad. Parece evidente que en la institución familiar y en la vida preescolar y paraescolar postmoderna son los medios de comunicación de masas, y en particular la transmisión televisiva, los que imponen explícita e implícitamente unas reglas de sucesión y ritmo que todo lo atropellan o precipitan en función de las exigencias económicas del libre mercado. La vida acelerada y la hiperestimulación sensorial, que ya hemos estudiado en el Capítulo II como notas características del ritmo de vida en las sociedades postindustriales, se precipitan sobre las formas infantiles de acceder a la información en la sociedad adulta, provocando con facilidad la saturación de informaciones que no conducen a la formación de esquemas reflexivos y conscientes de pensamiento ni a estructuras semánticas organizadas por el sentido lógico de los contenidos que agrupan, sino por la espectacularidad de las formas, imágenes y contenidos que se vinculan en asociaciones frecuentemente arbitrarias. Ello supone una estructura fragmentaria y saturada de elementos inconexos que impiden el razonamiento lógico y que, por tanto, están fácilmente abiertos a la aceptación acrítica de las organizaciones o esquemas mentales o semánticos que se le ofrezcan desde el exterior. La información se incorpora más por impresión, fascinación e intuición que por reflexión y selección crítica. En palabras de BERNSTEIN (1990b), cuando las reglas de sucesión y ritmo son implícitas, el adquiriente no puede saber en principio el significado de su signo... sólo el transmisor lo conoce, y esto sucede habitualmente con la comunicación unidireccional de los medios audiovisuales.

En definitiva podemos afirmar que, en las sociedades postindustriales de la información electrónica, el ritmo se acelera y precipita y la sucesión se disloca en una mezcla indiferenciada de espacios y tiempos sin identidad aparente. Aunque el dominio de las capacidades instrumentales de lectura y escritura sigue siendo imprescindible para la participación activa en el intercambio cotidiano, la secuencia de formación de tales instrumentos se altera y se complica. Se altera por cuanto el individuo puede llegar a informaciones relevantes y de alta profundidad en la vida adulta sin la necesidad de dominar la lectura. La imagen y la comunicación hablada de un medio incontrolable como la pequeña pantalla pone a disposición del individuo infantil mucha más información y de más profundidad humana de la que puede entender y procesar reflexivamente. La alfabetización literaria debe complementarse de forma ineludible en la actualidad con la alfabetización de la imagen, si queremos que el individuo pueda procesar información convergente y útil para el desarrollo de sus capacidades autónomas de análisis y toma de decisiones.

© Ediciones Morata, S.L

Por último, las *reglas de criterio* se refieren a las normas por las cuales el individuo discrimina lo legítimo de lo ilegítimo en la vida social cotidiana. Del mismo modo que en las reglas anteriores, la comunicación se establece de forma bien diferente cuando las reglas de criterio se explicitan o cuando se vuelvan tácitas. Es obvio que en la comunicación familiar las reglas de criterio se establecen de forma mucho más explícita que en la comunicación social o en la comunicación mediática. Aun así, la disolución paulatina de la comunidad unifamiliar completa según los criterios tradicionales de la época industrial, está provocando la amplitud y el incremento de la laxitud de los criterios de demarcación de los comportamientos legítimos. Cuando los criterios son explícitos al niño le inducen seguridad pues conoce con bastante precisión lo que se espera de él y cuál es el comportamiento deseado socialmente, lo que implica inevitablemente una cierta restricción y homogeneidad de posibilidades. Cuando, por el contrario, los criterios son tácitos, el individuo goza de mayor libertad para crear los suyos propios y para valorar de manera más personal la bondad de las conductas propias y ajenas. Al mismo tiempo, el carácter tácito o difuso implica cierta inseguridad e incertidumbre y la necesidad de afrontar mayores cuotas de riesgo para hacer frente a la indeterminación del contexto.

Como puede verse en los argumentos anteriores, no existen criterios definitivos sobre la bondad antropológica o educativa de unas u otras formas de establecer las reglas de jerarquía, sucesión, ritmo y criterio en los contextos vitales en los que se desarrolla el individuo. Es imprescindible adoptar una posición descriptiva y narrativa para entender la complejidad de combinaciones que se pueden producir en la interferencia de dichas reglas en el espacio comunicativo y rastrear los efectos múltiples y sutiles que ejercen en el desarrollo prolongado de cada individuo o grupo social. La claridad, la apertura, el riesgo, la incertidumbre, la subordinación o el anonimato... son todos factores con efectos múltiples y sólo en la interacción concreta en cada caso singular se puede indicar el sentido prioritario de sus efectos principales.

Del mismo modo, es necesario recordar que cada escenario vital, social y cultural presenta características bien delimitadas y diferentes con respecto a estos factores o reglas, cuyos efectos son decisivos en la formación de modos de pensar, sentir y actuar de cada individuo. En definitiva, la estructura social define, no de modo mecánico ni automático, sino complejo y múltiple, la incidencia de los diferentes factores al establecer distintas relaciones entre la base material del individuo, su escenario vital y su elaboración simbólica. Las tareas materiales a las que el individuo humano se ha de dedicar desde su nacimiento condicionan las construcciones simbólicas en todas sus dimensiones: sintáctica, semántica y pragmática. Por ello BERNSTEIN (1990b) aventura la hipótesis general de que la modalidad de los códigos simbólicos que elabora cada individuo (restringido o elaborado, concreto o abstracto, sencillo o complejo) se encuentra en estrecha dependencia con las características de las actividades materiales que tiene que realizar en su contexto social. Así, afirma que: "cuanto más sencilla sea la división de trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica y mayor la probabilidad de una orientación de código restringida. Por el contrario, cuanto más compleja sea la

© Ediciones Morata, S.L

división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada" (pág. 29).

No debemos olvidar que el desarrollo vertiginoso del conocimiento, la facilidad y velocidad en la transmisión de informaciones y la complejidad de las aplicaciones tecnológicas a todos los ámbitos de la vida cotidiana, requieren el desarrollo de códigos simbólicos cada vez más elaborados y complejos, y que aquellos individuos que en su vida cotidiana y en su escenario social sólo elaboran orientaciones de código restringido se encuentran abocados a la marginación y dependencia, pues su código restringido no les facilita la comprensión y adaptación a las situaciones complejas que utilizan códigos elaborados y que son las habituales en la esferas más desarrolladas y privilegiadas de la sociedad actual.

La comprensión más completa de los procesos de formación de la cultura experiencial de cada individuo requiere un desarrollo mayor de esquemas de análisis que pongan en relación las características y procesos del contexto con las formas, recursos y estrategias subjetivas de elaboración de significados. La propuesta de Bernstein muestra un interesante camino al abrir la posibilidad de entender cómo las reglas que rigen la interacción humana en cada contexto influyen en la formación de los recursos sintácticos, semánticos y pragmáticos de construcción de significados. Los desarrollos teóricos de modelos de análisis de ambas dimensiones (individual/social) deben encontrarse para propiciar la comprensión de la génesis e identidad de cada cultura experiencial.

De la exposición de líneas de indagación anteriormente ofrecidas puede concluirse que el desarrollo de la cultura experiencial de cada individuo es un compendio singular de contenidos y formas, capacidades y sentimientos, actitudes y conocimientos que se generan en la concreta y peculiar interacción evolutiva de cada sujeto con las peculiaridades, presiones y posibilidades bien diferentes de cada escenario vital. Los elementos comunes que presionan la socialización se diversifican en cada contexto y se modulan además en virtud de la peculiar interacción que por azar o por necesidad cada individuo establece con su entorno.

© Ediciones Morata, S.L

CAPÍTULO V

La cultura académica

*"En una palabra, convertir al individuo autónomo en el último referente de la legitimidad del proceder colectivo: que la sociedad cobre sentido por medio de la voluntad de las personas y no que las personas obtengan su sentido del servicio que prestan a una voluntad común, de la que son portavoces irrevocables unos pocos predestinados en autoproclamada comunicación directa con el destino del pueblo, la verdad científica de la economía o las raíces ancestrales de la tribu...es necesario algo más: hay que entregarles (a las nuevas generaciones) la completa perplejidad del mundo, nuestra propia perplejidad, la dimensión contradictoria de nuestras frustraciones y nuestras esperanzas, (*SAVATER*, 1997, págs. 173, 180).*

Entiendo la cultura académica como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. La cultura académica se concreta en el *curriculum* que se trabaja en la escuela en su más amplia acepción: desde el *curriculum* como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela, desgajados de las disciplinas científicas y culturales, organizados en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusiva por los libros de texto, al *curriculum* como construcción *ad hoc* y elaboración compartida en el trabajo escolar por docentes y estudiantes.

El problema fundamental que hemos de plantear cuando analizamos la cultura académica de un aula, de una escuela o del propio sistema educativo es su virtualidad para provocar aprendizaje relevante. ¿Por qué es tan difícil y tan efímero el aprendizaje académico en la escuela cuando todos los individuos han demostrado ser excelentes y ávidos aprendices intuitivos en la vida cotidiana? ¿Qué es lo que realmente aprenden los individuos en la escuela? ¿Cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz, como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas y no como meros adornos retóricos que se

© Ediciones Morata, S.L

utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después? ¿Es posible aprender de manera relevante los contenidos de la cultura académica? ¿Por qué es tan elevado y pertinaz el fracaso escolar reconocido o encubierto?

Como veremos a continuación, el problema del aprendizaje relevante en la escuela reside en la propia consideración de la institución escolar como una entidad artificial alejada de la vida, específicamente configurada para provocar ese tipo de aprendizaje abstracto que no se alcanza en los intercambios de la vida cotidiana. El problema es la descontextualización del aprendizaje disciplinar, que rompe con todos los requisitos y hábitos adquiridos en el aprendizaje contextualizado de la vida cotidiana. Las herramientas conceptuales, como cualesquiera otras, sólo pueden ser plenamente entendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado.

Por desgracia, en la escuela, el estudiante se pone en contacto los ceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente abstracto, sin referencia concreta a su utilidad práctica y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención. Como plantea Bernstein el problema radica en la distancia entre el contexto de producción y utilización de los conceptos disciplinares y el contexto de reproducción o aprendizaje académico de los mismos. En este contexto escolar, la cultura intelectual difícilmente puede adquirir la significación práctica que el aprendizaje relevante requiere. Los conceptos de las disciplinas no se muestran como herramientas con potencialidad práctica para analizar y organizar la intervención del individuo y del grupo en los problemas de su vida cotidiana, entre los que se encuentra su propia vida como escolares.

Las actividades académicas, los conceptos y contenidos de la cultura del aula adquieren, pues, un sentido muy peculiar dentro de la cultura académica. El estudiante, al introducirse en la cultura de la escuela y del aula, adquiere los conceptos que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de dicha comunidad y de dicha cultura. Cuando el significado de los conceptos de la cultura crítica de la comunidad social no parece relevante para sobrevivir en la cultura de la escuela, cuando no se aprecia el valor intrínseco de los mismos para analizar, comprender y tomar decisiones en la cultura del aula, no puede producirse su aprendizaje relevante.

Así pues, el problema pedagógico no se refiere tanto al logro de la motivación para aprender, como a la necesidad de recontextualizar las tareas de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado compartido y negociado, al utilizarlos en la práctica cotidiana. ¿Cómo puede la escuela convertirse en un contexto significativo para el aprendizaje si se configura como una estructura artificial alejada de la vida y de los problemas relevantes en la comunidad social? El problema no es tanto cómo aprender, sino cómo construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social. El estudiante aprenderá de forma relevante lo que considere necesario para sobrevivir con éxito en la escuela, lo que venga exigido por las peculiaridades de la cultura escolar.

A mi entender, por ejemplo, lo importante no es buscar y encontrar la secuencia óptima, lógica, ideal, para organizar los contenidos de la enseñanza.

© Ediciones Morata, S.L

La lógica de las diferentes disciplinas debe situarse con claridad en la mente del docente, pero no tiene por qué definir una única secuencia lineal ni de enseñanza ni de aprendizaje. Lo verdaderamente importante es que los alumnos se impliquen de forma activa e ilusionada en los campos del saber porque vivan un escenario cultural que los impulsa y estimula. Por dónde empezar o continuar es una cuestión subsidiaria, que depende del proceso de búsqueda compartida según las circunstancias, las personas y el contexto. El docente debe saber provocar la búsqueda de forma que los ejes, factores y elementos fundamentales aparezcan a su tiempo.

Cuando la estructura académica y social de la escuela ofrezca un contexto de vida e interacciones, educativo en sí mismo, por ser significativo y relevante, y estar conectado con el contexto social, el *aprendizaje como proceso de enculturación* podrá conducir a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones. En el aula y en la escuela ha de vivirse una cultura convergente con la cultura social, de modo que los conceptos de las disciplinas se demuestren instrumentos útiles para comprender, interpretar y decidir sobre los problemas de la vida escolar y de la vida social.

Pero vayamos por partes. El primer aspecto que conviene clarificar, para entender el funcionamiento de la cultura académica es la propia función que cumple la escuela en cada realidad social.

1. Funciones y propósitos de la escuela

El sistema educativo en su conjunto, y la cultura académica en particular, pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y los significados, sentimientos y comportamientos emergentes de las nuevas generaciones. Para entender el funcionamiento de la cultura académica en el escenario de socialización postmoderno he de referirme previamente a tres funciones complementarias que la escuela puede y debe cumplir: la función socializadora, la función instructiva y la función educativa.

La *función socializadora*. La escuela como institución social en la que se encuentran grupos de individuos que viven en entornos sociales más amplios ejerce poderosos influjos de *socialización*. La cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella. Por tanto, las contradicciones que encontramos en las demandas divergentes de aquella cultura social caracterizan también los intercambios humanos dentro de la escuela.

Así pues, el proceso de socialización que las nuevas generaciones soportan tanto en su entorno social como en la escuela cambia y se especializa a la medida y ritmo de las sutiles y aceleradas transformaciones sociales. Por ejemplo, la ideología postmoderna que corresponde a la estructura económica del liberalismo radical del mercado y que hemos analizado con cierto detenimiento en el Capítulo II, está transformando de un modo acelerado valores y actitudes

© Ediciones Morata, S.L

aparentemente bien asentados en las sociedades llamadas modernas y occidentales. El absoluto relativismo cultural e histórico, la ética pragmática del todo vale, la tolerancia superficial entendida como ausencia de compromiso y orientación, la competencia salvaje, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social, el reinado de las apariencias, de las modas, del tener sobre el ser, la exaltación de lo efímero y cambiante, la obsesión por el consumo, pueden considerarse las consecuencias lógicas de una forma de concebir las relaciones económicas que condicionan la vida de los seres humanos, reguladas exclusivamente por las leyes del mercado. Es evidente que todos estos aspectos de la cultura contemporánea, postmoderna, están presentes en los intercambios cotidianos fuera y dentro de la escuela, provocando, sin duda, el aprendizaje de conductas, valores, actitudes e ideas determinadas.

A este influjo polimorfo, cambiante y omnipresente de la cultura anónima dominante que se ejerce a través de los intercambios "espontáneos" y "naturales" en las más diversas instituciones e instancias sociales clásicas y modernas (familia, tribu, escuela, gremio, empresa, televisión...) y que van condicionando el desarrollo de las nuevas generaciones en sus formas de pensar, sentir, expresarse y actuar, podemos denominarlo *proceso de socialización* o, en nuestro caso, *función socializadora* de la escuela. Este proceso constituye una *primera mediación social* en el desarrollo individual, en la construcción de significados.

En segundo lugar, la *función instructiva* de la escuela se desarrolla mediante la actividad de enseñanza-aprendizaje, sistemática e intencional, encaminada a perfeccionar el proceso de socialización espontáneo, compensar sus lagunas y deficiencias y preparar el capital humano de la comunidad social. Esta finalidad explícita de enculturación y perfeccionamiento de los procesos de socialización se desarrolla a través de las actividades instructivas, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los modos de organización de la convivencia y las relaciones interindividuales.

En las sociedades democráticas, la función instructiva que utiliza la cultura académica cumple dos funciones específicas: por una parte, el perfeccionamiento de los procesos espontáneos de socialización de modo que se pueda garantizar la *formación del capital humano* que requiere el funcionamiento fluido del mercado laboral. A mayor nivel cultural, de conocimientos, códigos y destrezas intelectuales corresponden mayores posibilidades de adaptación flexible a las exigencias cambiantes del mundo de la economía actual. Por otra parte, la función instructiva pretende, en principio, compensar las deficiencias de los procesos espontáneos de socialización, tanto en lo que se refiere a las carencias generalizadas de los mismos respecto a diferentes ámbitos del saber, como a las profundas desigualdades que provocan en virtud del origen social y cultural de los diferentes grupos humanos. De esta manera, y con esta pretensión, en las sociedades democráticas occidentales la escuela ofrece un servicio público y gratuito que se extiende a los rincones más remotos de la población para acercar la cultura intelectual o crítica e intentar paliar con ella los efectos que las inevitables desigualdades de la economía de mercado han producido en los diferentes grupos sociales.

La desigualdad en los procesos de socialización sigue siendo un problema clave en las sociedades formalmente democráticas, regidas por la ley del libre

© Ediciones Morata, S.L

mercado. Es ingenuo pretender que la escuela consiga la superación de tales desigualdades económicas y culturales, pero sí puede y debe ofrecer la posibilidad de compensar en parte los efectos de tan escandalosa discriminación en el desarrollo individual de los grupos más marginados. En el espacio de un *currículum* común y de una escuela obligatoria y gratuita debe afrontarse el reto didáctico de diversificar las orientaciones, los métodos y los ritmos, de modo que los alumnos que en sus procesos de socialización han desarrollado actitudes, expectativas, conceptos, estrategias y códigos más pobres y alejados de la cultura pública, intelectual, puedan incorporarse a ese proceso de recrear, vivir, reproducir y transformar dicha cultura. Cuanto mayor sea la obsesión por imponer un estilo academicista a los aprendizajes infantiles mayor será la distancia y la deserción de aquellos que no encuentran en su contexto familiar y cercano ningún apoyo ni estímulo para el mismo. Por el contrario, acercar la escuela a la realidad vivida por cada uno supone facilitar el difícil tránsito a la cultura intelectual de quienes en su medio cotidiano se mueven en el mundo de relaciones locales, concretas, simples y empíricas. No podemos olvidar que los grupos sociales más desfavorecidos probablemente sólo en la escuela pueden encontrar el espacio para vivir y disfrutar la riqueza de la cultura intelectual.

En tercer lugar, *la función educativa* de la escuela. Si la escuela pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y complejo de los procesos de socialización (primera mediación), sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. Con esta intención educativa, la escuela ha de ofrecer no sólo el contraste entre diferentes procesos de socialización sufridos por los propios alumnos de un mismo centro o grupo de aula, sino de experiencias distantes y culturas lejanas en el espacio y en el tiempo, así como el bagaje del conocimiento crítico que constituyen las artes, las ciencias, los saberes populares... (segunda mediación). Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa, cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas, es decir, la cultura académica, sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena (tercera mediación).

El esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos de la cultura puede que no provoque en absoluto la reconstrucción de los modos de pensar y sentir de los estudiantes, sino sólo el adorno académico externo que se utiliza para resolver con relativo éxito las demandas y exigencias de la tarea escolar. Cuando la escuela solamente provoca aprendizaje académico de contenidos vitalmente indiferentes, que se aprenden para aprobar los exámenes y olvidar después y no estimula su aplicación consciente y reflexiva en la vida cotidiana, su tarea no puede denominarse, a nuestro entender, educativa, sino socializadora o instructiva. Si los conocimientos científicos o culturales no sirven para provocar la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia de los alumnos y alumnas, pierden su virtualidad educativa. Si la escuela se convierte en una simple academia de cuatro o cinco horas diarias, dedicada a garantizar

© Ediciones Morata, S.L

el aprendizaje de los productos del conocimiento ajeno, empaquetado en unidades didácticas en el menor tiempo posible, no es probable que provoque la enriquecedora aventura de las vivencias intelectuales.

La función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual, y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores incluso legitimados democráticamente. La tarea educativa de la escuela se propone, por tanto, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo en los individuos de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto.

> *"El alfabetismo crítico intenta desestabilizar las constelaciones de hechos reificados y desfamiliarizar los mitos domesticadores que con frecuencia sirven para legitimar relaciones de poder y privilegio entre los grupos dominantes... debe hacer algo más que cuestionar y desmitificar los intereses que comunican las formas del conocimiento dominante, también debe incluir en el* curriculum *aquellas formas de conocimiento que constituyen las esferas de lo cotidiano y lo popular... Para que el alfabetismo crítico sea efectivo, debe encajar en las condiciones de vida concretas de los estudiantes mismos" (*GIROUX *y* MACLAREN*, 1994. pág. 15).*

La función educativa de la escuela requiere una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, de discusión abierta sobre la bondad y sentido antropológico de los influjos inevitables del proceso de socialización. Una comunidad educativa que rompa las absurdas barreras artificiales entre la escuela y la sociedad. Un centro educativo flexible y abierto donde colaboran los miembros más activos de la comunidad para recrear la cultura, donde se aprende porque se vive, porque vivir democráticamente significa participar, construir cooperativamente alternativas a los problemas sociales e individuales, fomentar la iniciativa, integrar diferentes propuestas y tolerar la discrepancia.

La formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios requiere una escuela donde pueda recrearse la cultura, no una academia para aprendizajes mecánicos o adquisiciones irrelevantes, sino una escuela viva y comprometida con el análisis y reconstrucción de las contingencias sociales, donde los estudiantes y docentes aprenden al mismo tiempo que viven y viven al mismo tiempo que aprenden los aspectos más diversos de la experiencia humana. La escuela así considerada se convierte en una comunidad democrática de vida y aprendizaje, un espacio de cultura donde se aprenden los conceptos, herramientas, técnicas y códigos de la cultura de la humanidad como consecuencia de la participación activa en el intercambio de significados, deseos y comportamientos con los compañeros y con los adultos.

> *¨Conseguir estos objetivos implica la necesidad de colocar la enseñanza y la escuela en el largo espacio de las prácticas culturales y sociales que interactúan dialécticamente con las instituciones educativas¨ (*BEYER*, 1987, pág. 29).*

Si, conforme a la crítica de la filosofía postmoderna, ya no cabe esperar certezas absolutas ni de las ciencias, ni de las artes, ni de la cultura, ni de la filo-

© Ediciones Morata, S.L

sofía tanto respecto a los conocimientos como a los valores para ordenar el intercambio humano y la gestión de los asuntos públicos; si las certezas situacionales deben surgir de la búsqueda compartida, de argumentos apoyados en la reflexión personal, en el contraste de pareceres y en la experimentación y evaluación de proyectos democráticamente estimulados y controlados; si la gestión de la vida pública de modo que ampare la libertad individual, garantice la igualdad de oportunidades y proteja las manifestaciones diferenciales y las propuestas minoritarias, ha de ser el resultado del consenso, de la participación democrática, informada y reflexiva de los componentes de la comunidad social, la emergencia y fortalecimiento del *sujeto* se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa. El énfasis no debe, por tanto, situarse ni en la asimilación de la cultura privilegiada, sus conocimientos y sus métodos, ni en la preparación para las exigencias del mundo del trabajo o para el encaje en el proyecto histórico colectivo, sino en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. Como afirma MIRET MAGDALENA (1996, pág. 14): "educar no es convertir al niño, al adolescente y al joven en un almacén de datos, sino dar al ser humano el poder de autogobernarse racionalmente, para no creer sin pruebas". Toda vez que tal enriquecimiento del sujeto requiere estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios culturales más diversificados, la reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad.

El desarrollo de la subjetivación como objetivo prioritario de la escuela postmoderna no significa la sustitución de la cultura experiencial, arraigada en la cultura de masas de la condición postmoderna, cargada presumiblemente de errores y tendencias contradictorias, por la cultura privilegiada y culta de los intelectuales, ni siquiera su yuxtaposición académica. Supone, a mi entender, sumergirse sin complejos elitistas en las peculiaridades y determinaciones de la cultura de masas asimilada y reelaborada por el individuo, para provocar su contraste, la reflexión del sujeto sobre sí mismo y facilitar su reconstrucción creadora. Que la cultura crítica, privilegiada, se utilice ahora como la mejor herramienta para ampliar los horizontes reducidos del pensar, sentir y actuar y para estimular el contraste es bien diferente de proponerla como el objetivo y fin de la escuela. Por otra parte, facilitar la transición en la escuela del individuo en sujeto no es una tarea al alcance del mero aprendizaje académico de las disciplinas, requiere la vivencia consciente rica y compleja, a veces placentera y frecuentemente polémica, de la cultura. Significa reproducir y recrear con los materiales vulgares y cultos que ahora se ponen en tensión en el individuo y en el grupo.

La escuela postmoderna debe superar la ruptura clásica que estableció la modernidad entre la razón y el sujeto, ampliando el sentido de lo racional para incluir la complejidad y multiplicidad, la ambigüedad e incertidumbre del pensamiento y la cultura humana, y proponer su utilización, no para orientar la historia, o la producción económica, por ejemplo, al margen y por encima de los individuos, sino como instrumento inmejorable para provocar la subjetivación, la emergencia del sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación. La razón dentro del individuo para convertirse en sujeto crítico de sus propias elaboraciones y conductas. La razón dentro de la comunidad, como instrumento y a la vez producto de los intercambios, para

© Ediciones Morata, S.L

potenciar la reflexión, explicitar lo silenciado y cuestionar lo consolidado. Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula como un foro abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural de la sociedad postmoderna.

Resumiendo, parece evidente que la escuela en las sociedades postindustriales cumple este complejo y contradictorio conjunto de funciones: socialización, transmisión cultural, preparación del capital humano, compensación de los efectos de las desigualdades sociales y económicas.... Ahora bien, solamente desarrollará una tarea propiamente educativa cuando sea capaz de promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo, cuando facilite la reflexión, la reconstrucción consciente y autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha desarrollado a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural. Esta tarea tan digna y tan compleja: facilitar a cada individuo su proceso singular de construcción de su identidad subjetiva, de recreación de la cultura, requiere la atención cercana y constante en un espacio social de intercambios experimentales y alternativos, de vivencias compartidas y contrastes intelectuales, difícilmente sustituible por intercambios exclusivamente telemáticos.

De acuerdo con este complejo conjunto de finalidades, la cultura académica fluctúa en función de la primacía de unas sobre otras. Cuando nos proponemos preparar a los individuos para su desarrollo profesional por encima de cualquier otra consideración, seleccionamos y organizamos una cultura académica bien distinta de cuando nos proponemos la emergencia del sujeto autónomo y crítico. En el mismo sentido debemos destacar que, como veremos a continuación, algunas formas de desarrollar la cultura académica no pueden servir para alcanzar los propósitos educativos anteriormente planteados. Analizaremos a continuación las exigencias y problemas concretos que plantea el desarrollo de la función educativa de la escuela, en cada uno de los elementos y sistemas que constituyen la vida escolar, desde el *curriculum* al clima social y las relaciones con la comunidad.

2. Aprendizaje relevante y conocimiento disciplinar. La trascendencia de los contextos de conocimiento

El primer problema que cabe plantear es la polémica relación entre la relevancia del aprendizaje y el rigor y la potencialidad del conocimiento disciplinar. La cultura académica es una selección destilada de la cultura crítica, de las ciencias y las artes, cuyo grado de abstracción y complejidad desborda las posibilidades del aprendizaje intuitivo de la vida cotidiana que, por otra parte, se ha demostrado tan eficaz en la constitución de las teorías prácticas que gobiernan la interpretación y actuación de los sujetos. La función educativa de la escuela requiere el aprendizaje relevante; ahora bien, ¿es posible que todos los estudiantes accedan de modo relevante al conocimiento disciplinar?

Para afrontar dicho interrogante hemos de rastrear la relación entre lo que consideramos aprendizaje relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1992) y la configuración de

© Ediciones Morata, S.L

los distintos contextos de producción, aplicación y reproducción del conocimiento (BERSTEIN, 1993 y RODRIGO, 1994).

Parece universalmente aceptado que tanto en la vida académica de la escuela como en la vida cotidiana del ciudadano de la calle pueden diferenciarse dos tipos de aprendizajes claramente distintos: el aprendizaje memorístico, por asociación, y el aprendizaje significativo.

El *aprendizaje memorístico* se utiliza con mucha frecuencia, consciente o inconscientemente, para retener la asociación espontánea o pretendida entre elementos de la realidad más o menos relacionados en virtud de múltiples criterios, pero donde no se exige la vinculación lógica por la naturaleza de su significado. Es un tipo de aprendizaje útil pero limitado porque no permite ni la expansión ni la transferencia de lo aprendido, se aloja en la memoria episódica y su recuperación no puede ser sistemática y razonada. También en la escuela es un aprendizaje útil no sólo para afrontar las exigencias de la vida escolar, sino lamentablemente con demasiada frecuencia para sustituir el aprendizaje significativo cuando éste no puede producirse. El aprendizaje de memoria, por asociación sin sentido, es un aprendizaje necesario y útil siempre que no sustituya u obstaculice el desarrollo de aprendizajes significativos.

El *aprendizaje significativo* ha sido minuciosa y claramente estudiado por Ausubel y se refiere a la adquisición de materiales con sentido que puedan establecer una relación lógica y no arbitraria con los contenidos ya poseídos por el individuo que tiene interés en dicha apropiación. El aprendizaje significativo se aloja en la memoria semántica, creando redes significativas de contenidos que pueden transitarse y relacionarse por su vinculación lógica, y que facilitan tanto su enriquecimiento y expansión como su transferencia a diferentes situaciones o problemas. Es el tipo de aprendizaje que permite la utilización creadora y crítica del conocimiento a través de la inducción, la deducción y la traducción y que, por su carácter lógico y significativo, posibilita un crecimiento sin límites. En la vida cotidiana, en la escuela o en la investigación disciplinar ocupa un puesto privilegiado.

El *aprendizaje relevante* se refiere a aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento. Por la experiencia cotidiana y por la investigación sobre el aprendizaje escolar (GADNER, 1993) es ya suficientemente conocido que el aprendizaje significativo de contenidos académicos, no siempre tiene la virtualidad de provocar la reconstrucción de las ideas previas o los conceptos intuitivos que los alumnos han elaborado en su vida cotidiana. Con demasiada y lamentable frecuencia el aprendizaje significativo de los contenidos académicos provoca la yuxtaposición de dos tipos de estructuras semánticas en la memoria de los estudiantes: la estructura *semántica académica,* que se utiliza para resolver con sentido y de forma significativa los problemas planteados en las exigencias académicas, y la estructura *semántica experiencial,* que se sigue utilizando para interpretar y resolver los problemas de la vida cotidiana en esos mismos ámbitos o dominios de la realidad. Por eso, cuando concluye el período de escolarización, con demasiada frecuencia los individuos retornan a sus explicaciones intuitivas de muchos fenómenos para

© Ediciones Morata, S.L

los cuales han estudiado, entendido e incluso aplicado en la escuela explicaciones académicas.

El aprendizaje relevante se produce cuando, más allá de la yuxtaposición de esquemas explicativos, la importancia del tema o el interés del individuo provocan la integración y en consecuencia la reesctructuración de sus esquemas experienciales, desestabilizados por la potencia explicativa y por la utilidad o relevancia vital de los contenidos aprendidos significativamente. El aprendizaje relevante consigue la trascendencia de la situación concreta de aprendizaje porque sus efectos provocan la reconstrucción de los esquemas básicos del pensamiento del individuo, al menos en el estadio presente de su desarrollo evolutivo, en los diferentes dominios de la realidad. Significa en definitiva la ampliación reconstruida de sus esquemas experienciales de modo que van incorporando contenidos y estrategias más elaborados, distanciados y críticos respecto del localismo de la propia experiencia. El problema es determinar hasta qué punto, hasta qué nivel es posible el aprendizaje relevante de contenidos disciplinares que reconstruyan los esquemas de pensamiento de la cultura experiencial.

Para afrontar esta cuestión creo que es necesario relacionar los diferentes contextos del conocimiento con las finalidades educativas.

Cabe partir del reconocimiento del carácter situacional del aprendizaje: los contenidos se adquieren profundamente condicionados a las características del contexto en el que se produce el aprendizaje (BROWN, COLLINS y DUGUID, 1989; GILBERT y SWIFF, 1985; CLAXTON, 1987); así como de la existencia de tres tipos fundamentales de contextos cognitivos: de producción, de utilización y de reproducción del conocimiento (BERNSTEIN, 1990b y RODRIGO 1994).

En primer lugar, es necesario destacar, siguiendo a CLAXTON (1987) y a BOWERS y FLINDERS (1990), la determinación contextual de todo aprendizaje. Si como afirman BROWN, COLLINS y DUGUID (1989), el conocimiento y el aprendizaje son fundamentalmente situacionales, siendo en gran medida el producto de la actividad, la cultura y el contexto, provocar en la escuela el aprendizaje relevante de los conceptos de la cultura crítica requiere un procedimiento similar al que utilizan los hombres en la vida cotidiana para aprender los oficios, los comportamientos, la utilización de herramientas, el dominio de funciones o la emergencia de los sentimientos. En consecuencia, proponen que el aprendizaje de las herramientas conceptuales se produzca de forma similar a como tiene lugar el aprendizaje de las herramientas requeridas para la realización de cualquier oficio. Las herramientas conceptuales, como cualesquiera otras, sólo pueden ser plenamente comprendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado. "La gente que usa las herramientas activamente..., construye una rica comprensión implícita del mundo en el que se utilizan, así como de ellas mismas. La comprensión, tanto del mundo como de las herramientas, cambia continuamente como consecuencia de su interacción" (BROWN, COLLINS y DUGUID, 1989, pág. 33).

Las herramientas y la forma de utilizarlas, para analizar y transformar la realidad, reflejan la sabiduría acumulada por la comunidad. Por tanto, no es fácil manejarlas apropiadamente sin comprender la cultura en la que se han creado y se usan. "De modo similar, las herramientas conceptuales reflejan la sabiduría acumulada de la cultura en que se utilizan, así como los descubrimientos y experiencias de los individuos. Su significado no es invariante sino un producto

© Ediciones Morata, S.L

de la negociación dentro de la comunidad" (BROWN, COLLINS y DUGUID, 1989, pág. 33). Así pues, el aprendizaje significativo y relevante de las herramientas conceptuales de la cultura crítica implica un claro proceso de enculturación. Se aprenden los conceptos porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad social donde adquieren significación, y se utilizan adecuadamente dichos conceptos como herramientas de análisis y toma de decisiones porque se participa de las creencias, comportamientos y significados de la cultura de dicha comunidad, donde los conceptos adquieren sentido, y porque, para participar eficazmente en la vida compleja de dicha comunidad, tales instrumentos parecen útiles y relevantes.

Lamentablemente, las actividades de las tareas académicas raramente pueden ser consideradas como auténticas actividades, como prácticas ordinarias de una cultura donde adquieren sentido, significado e intencionalidad. Por el contrario, las actividades del trabajo académico en el aula se mueven dentro de una profunda contradicción. *Por una parte*, adquieren sentido dentro de la cultura de la escuela, dentro del contexto evaluador de la institución escolar, de modo que la intencionalidad de la propia actividad es más bien espuria e instrumental: resolver con éxito las demandas de la artificial vida académica, superar los exámenes. *Por otra parte*, el verdadero significado de dichos conceptos refiere a la realidad cultural de la comunidad social donde se crean y recrean de forma continua como consecuencia de su utilización en la práctica cotidiana. "*Cuando las actividades auténticas son transferidas al aula, su contexto se transmuta inevitablemente, se convierten en tareas académicas y forman parte de la cultura escolar*" (BROWN, COLLINS y DUGUID, 1989, pág. 34).

En segundo lugar parece evidente que los distintos contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento, son difícilmente integrables, y por tanto condicionan sustancialmente la forma diferente de adquisición y utilización del conocimiento de las personas que en ellos se mueven (BERNSTEIN, 1990b).

El *contexto de producción* de la cultura crítica y sus derivaciones aplicadas, que se ubica en las disciplinas científicas y artísticas se mueve, en principio, por intereses y preocupaciones orientadas a la producción de la verdad, la bondad y la belleza; utiliza el conocimiento y las estrategias más depuradas públicamente a lo largo de la historia; se encuentra saturado de proposiciones, experimentaciones, evaluaciones y rectificaciones en virtud del contraste público y permanente de investigaciones que se formulan en términos cada vez más abstractos. La aventura del conocimiento en este nivel de producción crítica se restringe a una minoría académica de privilegiados que se comunican entre sí formando comunidades de contraste entre las cuales definen tanto la naturaleza de los problemas relevantes, como los métodos y estrategias adecuadas de investigación y los criterios de demarcación del conocimiento considerado válido.

Por el contrario el *contexto de utilización* cotidiana del conocimiento, al margen la academia, se mueve por intereses y preocupaciones pragmáticas. El criterio decisivo es la utilidad a corto plazo del conocimiento para interactuar en los problemas cotidianos y resolver con eficacia y de modo adaptativo los problemas de todo tipo que se presentan mezclados en la vida social. Como afirma

© Ediciones Morata, S.L

RODRIGO (1994, pág. 10): "si lo que pretende el hombre de la calle no es descubrir la verdad sino actuar eficazmente con su entorno, logrando una base estable de conocimiento para la toma de decisiones y la acción, no tiene sentido que cuente con procedimientos de investigación complejos y exhaustivos para elaborar sus teorías. Más bien sigue procedimientos heurísticos que le permiten rentabilizar al máximo sus experiencias pasadas". Así pues, la cultura experiencial del ciudadano se nutre de guiones, teorías implícitas y estrategias no suficientemente teorizadas, criticadas y explicadas, pero que se han demostrado eficaces en los contextos concretos de la práctica en función de los intereses particulares de cada individuo o grupo social, que no siempre coinciden con las preocupaciones por la verdad, la bondad y la belleza del conocimiento de la cultura crítica.

Por otra parte, la complejidad, la apertura y la ambigüedad son características del *contexto pedagógico de reproducción*, lo que nosotros hemos denominado la cultura académica, al ser un territorio intermedio, mediador y artificial cuyos propósitos explícitos e implícitos se confunden y mezclan en función de intereses políticos, económicos y sociales de cada comunidad en cada época histórica. En principio, la escuela, como contexto de reproducción, se propone provocar en los individuos en formación la adquisición de los conocimientos de la cultura crítica, de modo que sustituyan los insuficientes y distorsionados, aunque eficaces, conocimientos de la cultura experiencial. Ahora bien, como hemos visto anteriormente, son múltiples y contradictorias las funciones y finalidades que puede cumplir la escuela bajo la presión de la economía o de la política y, en consecuencia, son múltiples e incluso contradictorios los intereses y preocupaciones que priman en la vida académica de la escuela en torno al desarrollo del conocimiento en las nuevas generaciones. Por ello, sin atender al tipo de función o finalidad que se establezca como prioritaria en el aula, escuela, o sistema educativo, no es posible establecer las peculiaridades del contexto pedagógico de reproducción que condicionan la emergencia del conocimiento y su adquisición por parte de los estudiantes.

No obstante, y como plantea BERNSTEIN (1990b), el contexto pedagógico reproductor se ocupa de definir para cada comunidad y para cada época el conocimiento, las actitudes, los valores y el comportamiento que se consideran social y epistemológicamente legítimos. Y no importa la distancia real entre los que producen el conocimiento (la cultura crítica) y quienes lo reproducen (la cultura académica), frecuentemente el conocimiento legítimo para la mayoría de los individuos de las sociedades escolarizadas es el conocimiento que se reproduce en la escuela y que en cierta medida es una compleja mezcla del conocimiento definido por el *curriculum* oficial (discurso pedagógico oficial, según Bernstein) y las interpretaciones autónomas o subordinadas de los docentes (discurso pedagógico recontextualizador). La importancia del contexto reproductor reside en su capacidad para definir la legitimidad del conocimiento cotidiano, "quienes reproducen el conocimiento legítimo institucionalizan lo 'pensable', mientras que quienes producen conocimiento legítimo institucionalizan lo 'impensable'" (BERNSTEIN, 1990b, pág. 270).

Al no tomar en consideración esta diversificación teleológica y funcional del contexto escolar, RODRIGO (1994) concluye que los tipos de conocimiento

© Ediciones Morata, S.L

experto y cotidiano son claramente incompatibles por pertenecer a epistemologías distintas, por lo que no queda más remedio que escoger uno u otro como modelo de cultura académica, lo que conduce inexorablemente a la estrategia de la yuxtaposición. Para los dominios macro y micro de la realidad, y puesto que para ellos no existen teorías previas ni implícitas cotidianas, es imprescindible optar por el conocimiento experto de la cultura crítica de las disciplinas y trabajarlo de manera significativa aunque sea irrelevante para la vida cotidiana del estudiante en ese momento. Para el dominio meso o cotidiano de la realidad parece proponer la bondad de reproducir los planteamientos del conocimiento de la cultura experiencial perfectamente adaptado a las exigencias cotidianas.

Esta interesante y argumentada propuesta desconsidera a mi entender dos aspectos clave que conciernen a la finalidad de la actividad académica en la escuela. *En primer lugar* la finalidad compensatoria. Los individuos en su vida cotidiana desarrollan muy diferentes y desiguales esquemas cognitivos de interpretación que forman su peculiar cultura existencial, en virtud de los desiguales y discriminatorios contextos sociales y culturales en los que viven, produciendo conocimiento cotidiano también de muy diferente calidad aunque en cierta medida se encuentre adaptado a las peculiaridades de cada escenario social concreto. Reproducir en la escuela el conocimiento cotidiano para el mesomundo en cuanto a contenidos y en cuanto a desarrollo de instrumentos y capacidades de análisis e intervención, o dejar que permanezca yuxtapuesto pero prioritario para los problemas de la vida cotidiana, significa realmente reproducir la desigualdad, ahora ya legitimada por el carácter sancionador de la institución escolar. Tratar de compensar las diferencias de origen social en la vida académica supone, a mi entender, desestabilizar las teorías, las creencias y los instrumentos cognitivos elaborados en la discriminadora y siempre limitada vida cotidiana, permitiendo que el individuo se ponga en contacto de manera relevante con otras representaciones subjetivas más elaboradas que pueden ofrecérsele como herramientas más poderosas de análisis e intervención. Así pues, también para la comprensión de su vida cotidiana, así como para la toma de decisiones, el individuo en formación ha de poder reconstruir su pensamiento vulgar con herramientas de la cultura crítica que, por supuesto, han de servir para el análisis no sólo de lo macro y lo micro, sino de los problemas habituales físicos, biológicos, psicológicos o sociales de la vida cotidiana. Permitir que la cultura experiencial se reproduzca sin más en la escuela, con el único argumento de estar adaptada al medio, es la mejor estrategia para legitimar y perpetuar la reproducción de la desigualdad.

En segundo lugar, el planteamiento de la incompatibilidad entre el conocimiento experiencial y el conocimiento experto desconsidera la propia finalidad educativa de la escuela tal y como la hemos definido anteriormente. El desarrollo de la capacidad de los sujetos humanos para autodeterminarse racionalmente requiere, al menos, la posibilidad de cuestionar el sentido y la bondad antropológica de los influjos sociales y culturales que se han cristalizado en las teorías, instrumentos y creencias cotidianas de su cultura experiencial. Todos los individuos, con independencia de su origen social, racial o cultural, han de tener la posibilidad de enfrentarse con las limitaciones de sus creencias implícitas y analizarlas críticamente a la luz de representaciones ajenas más elabora-

© Ediciones Morata, S.L

das, argumentadas y matizadas. El mejor instrumento para provocar el contraste son las herramientas conceptuales de la cultura crítica que ha sufrido y sufrirá el escrutinio público de científicos, artistas, filósofos, usuarios y técnicos durante toda su existencia. El conocimiento abstracto es una valiosa herramienta para el análisis de los habituales problemas de la vida cotidiana, no sólo para el desarrollo de teorías válidas para el universo macro de la relatividad o el micro de los neutrones y protones. También los problemas cotidianos de la realidad física, social y cultural requieren análisis y desarrollos teóricos abstractos para desvelar los factores y movimientos que la determinan más allá del mundo empírico de las apariencias. Si la escuela se propone facilitar el desarrollo autónomo del individuo no puede favorecer la reproducción del conocimiento intuitivo de su cultura experiencial, pues la autonomía supone necesariamente el distanciamiento crítico incluso y sobre todo de la propia cultura, para comprender las limitaciones y posibilidades que dicha cultura le ofrece y entender también las limitaciones y posibilidades de culturas lejanas y distintas que priman otros valores y otras formas de entender y de ser.

Con el propósito de poder comprender las posibilidades y efectos de las distintas formas de concebir y desarrollar la cultura académica, más que definir *a priori* la incomunicación de contextos o la incompatibilidad de epistemologías entre los conocimientos intuitivos o expertos, me parece necesario entender la relación compleja e interactiva entre las finalidades de la escuela y las exigencias y determinaciones de los diferentes contextos. Es verdad que la escuela se define como el contexto de reproducción del conocimiento, pero pedagógicamente es posible romper con la naturaleza academicista del contexto escolar y convertir la escuela en un espacio de vivencia cultural donde se reproducen tanto como se transforman, critican y experimentan los contenidos de la cultura. Es probable que la función socializadora de la escuela, así como la función instructiva tanto compensadora como formadora del capital humano que requiere el mercado de trabajo no exijan, ni menos estimulen, otro tipo de contexto escolar que el reproductor del conocimiento que se considera válido para tales fines. Con estos propósitos no es necesario un aprendizaje significativo que provoque la reconstrucción del conocimiento intuitivo y experiencial, es suficiente un aprendizaje académico aunque se ubique en una estructura semántica yuxtapuesta. Por el contrario, la finalidad educativa de la escuela que se propone provocar el aprendizaje relevante y la reconstrucción de la cultura experiencial de cada estudiante, sí requiere la integración y comunicación fluida de los contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento, creando un nuevo espacio ecológico no de aprendizaje artificial sino de vivencia y creación cultural.

Dentro de este espacio ecológico pueden encontrarse la cultura experiencial y la cultura crítica. La vivencia de una cultura local significativa se puede convertir en la plataforma simbólica requerida para facilitar la comprensión de la cultura crítica. El conocimiento abstracto, académico y disciplinar adquiere sentido cuando se incorpora a plataformas individuales o sociales de interpretación cultural de la realidad que preocupa a los sujetos. Los aspectos afectivos, las expectativas, intereses y actitudes que definen las interacciones explícitas o subterráneas, se convierten en elementos fundamentales a la hora de definir la plataforma local de mediación cultural de los aprendizajes académicos y experienciales.

© Ediciones Morata, S.L

3. La escuela como espacio ecológico de vivencia cultural

Me propongo en el presente apartado indagar las posibilidades y condiciones de la escuela como espacio ecológico integrador de los diferentes contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento. Es decir, las posibilidades de la escuela como centro de vivencia y recreación de la cultura utilizando la cultura crítica para provocar la reconstrucción personal de la cultura experiencial de los estudiantes.

Para el desarrollo de este punto me parece muy enriquecedor intentar integrar las aportaciones del paradigma ecológico de Doyle con los planteamientos de Bernstein sobre la estructura del discurso pedagógico, al objeto de entender mejor las posibilidades y limitaciones del contexto ecológico del aula y de la escuela para favorecer el desarrollo e intercambio de significados críticos.

En la propuesta de Doyle el aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico cargado de influjos simultáneos como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto segregado cumpliendo unas funciones específicas. Entender el flujo de intercambios y sus efectos en la construcción de significados requiere atender a la intervención conjunta de los elementos que componen el espacio ecológico escolar; los enfoques parciales y aislados provocan la distorsión y el reduccionismo.

La vida de este espacio ecológico está condicionada por la existencia de dos subsistemas interdependientes pero con relativa autonomía: la *estructura de tareas académicas*, y la *estructura social de participación*. Ambas estructuras, como subsistemas de un espacio ecológico que cumple una concreta y definida función social, están recorridas por el carácter intencional y evaluador que adquieren todos los acontecimientos que en ellas se producen.

En sentido convergente, también Bernstein propone que el campo pedagógico de la reproducción del conocimiento, es decir, la escuela, se encuentra recorrido por dos discursos complementarios y en cierta medida subordinados: *el discurso de las competencias* y *el discurso del orden social o moral*. El discurso pedagógico, o la práctica pedagógica que se desarrolla en cada escuela, es la regla que inserta un discurso de competencia (desarrollo de todo tipo de habilidades) en un discurso de orden social (desarrollo de opciones éticas y políticas en el grupo social) que confiere sentido y legitimidad al desarrollo de la instrucción y de las competencias correspondientes.

Para Doyle, la vida de la escuela es una vida en parte artificial presidida constantemente por el carácter evaluador de cuantos acontecimientos tienen lug en ella. Este carácter intencional y evaluador de la vida del aula define de forma radical el ámbito de significación de todos los acontecimientos, para el profesor y, en especial, para los alumnos. La evaluación puede definirse como un *intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor.* Este intercambio interesado, estos procesos de transacción, establecen los modos de aprender y de enseñar, condicionan los movimientos del alumno y del grupo y configuran la forma en que se experimenta en el aula la cultura académica.

Por otra parte, en la vida de este grupo social se producen inevitablemente procesos de negociación para regular los intercambios. De forma explícita y abierta en los grupos de aula con sistemas democráticos, y de forma encubierta

© Ediciones Morata, S.L

y conflictiva en los grupos con sistemas autoritarios, la negociación siempre tiene lugar. Incluso en aquellas aulas donde el profesor es el único e inapelable determinante de las normas y reglas de juego que gobiernan la vida y los intercambios del aula, la negociación se produce adquiriendo la forma de resistencia pasiva, de desinterés o de rebeldía abierta por parte de los alumnos. En definitiva, la estructura de tareas académicas –el discurso de competencias según Bernstein– a través de los continuos procesos de negociación abierta o tácita se integra de forma inevitable en la estructura de participación social –el discurso de orden social en la teoría de Bernstein–, de modo que ambos se co-implican y condicionan mutuamente. Sin entender esta simbiosis e interacción no podemos comprender el sentido de los significados que circulan en cada aula o grupo de estudiantes, ni lo que realmente está aprendiendo cada individuo.

Para Bernstein, además, el discurso pedagógico que tiene lugar en la escuela institucionaliza y legitima el conocimiento y las competencias legítimas que deben ser reproducidas en esta instancia de mediación. Por tanto, todas las actividades instructivas o de relaciones sociales que se establecen en la escuela se encuentran bajo el paraguas restrictivo y orientador de las funciones sociales que adquiere el discurso reproductor al sancionar positiva o negativamente un tipo u otro de conocimientos, capacidades, valores y conductas. Es la función social que cumple la escuela en el entramado económico y político la que proporciona las claves para entender las modalidades del discurso instructivo y sus efectos en los aprendices. El carácter evaluador o sancionador más o menos explícito en las distintas modalidades de la práctica pedagógica es un elemento decisivo para interpretar la conducta y las expectativas de todos los individuos que interactúan en la escuela. La evaluación confiere reconocimiento social a los productos de la escuela.

La *estructura de tareas académicas*, según Doyle, es el sistema de actividades que concretan el *curriculum* en acción. El conjunto de tareas en las que se implica el individuo, los diferentes grupos de alumnos y el colectivo del aula. Se denomina estructura porque es necesario identificar el sentido conjunto que adquieren las diferentes actividades que desarrolla el individuo o el grupo. Es este sentido, esta intencionalidad subyacente, sea evidente o no para el profesor y para los alumnos, la responsable de la significación que adquieren las distintas actividades académicas que ocupan a los alumnos. ¿En qué, para qué y cómo trabajan los alumnos? ¿Quién decide la naturaleza de las tareas académicas, la importancia relativa de cada una de ellas, los contenidos, el ritmo, la distribución del espacio y del tiempo? ¿Qué modos de trabajar, de compartir o de competir suscita el tipo de tareas a desarrollar? La contestación a estos interrogantes define el sentido y la estructura de las tareas académicas y, en consecuencia, el carácter de los procesos de aprendizaje y el valor de los significados.

Por otra parte, para Doyle, y toda vez que define los procesos de enseñanza-aprendizaje como intercambios de calificaciones por actuaciones hay dos características clave para definir la estructura de tareas académicas: la *ambigüedad* y el *riesgo*. La *ambigüedad* se refiere al grado de claridad con que aparece, a los ojos de los estudiantes, el sentido y la demanda de una tarea determinada. Hay tareas cuyo final se prevé fácilmente siguiendo procedimientos más o menos conocidos y estables, y hay tareas de final incierto, con

© Ediciones Morata, S.L

muchas posibilidades y múltiples caminos. El *riesgo* se refiere al grado de seguridad con que los alumnos afrontan la tarea en virtud de la confianza en sus capacidades y del tipo e importancia de las consecuencias que se derivan del éxito o fracaso en dicha tarea. La ambigüedad y el riesgo son dos características que definen la estructura de tareas académicas desde la perspectiva del alumno y cuyo valor educativo no se puede establecer de antemano y de modo universal para todo alumno y para todo grupo de aula. Así podemos encontrar tareas ambiguas con multiplicidad de posibilidades tanto en su desarrollo como en su conclusión que pueden ofrecer una notable virtualidad pedagógica en unas situaciones y para algunos alumnos, mientras que pueden provocar la confusión y la parálisis en otra situación y para otros alumnos.

De forma análoga, para Bernstein, e*l discurso de competencias, o teoría de la instrucción,* es un discurso recontextualizado crucial, pues regula los ordenamientos de la práctica pedagógica, construye el modelo de sujeto pedagógico (el aprendiz), el modelo del sujeto transmisor (el docente), el modelo de contexto pedagógico (definición del espacio y del tiempo) así como el modelo de competencia pedagógica comunicativa (lo que hay que comunicar y debe comunicarse). Así, es necesario tener en cuenta que el discurso instructivo se refiere tanto a la lógica de la transmisión como a la lógica de la adquisición, es decir, ha de tomar en consideración tanto las características de los procesos de enseñanza como las de los procesos de aprendizaje.

Bernstein sigue distinguiendo dos componentes clave en el discurso instructivo orientado al desarrollo de las competencias: el *curriculum* que define el qué y la pedagogía que determina el cómo. Para analizar las características y virtualidades del *curriculum* es necesario entender el concepto de *clasificación*. Se refiere al grado en el que se mantienen los límites entre contenidos, es decir el grado de aislamiento o comunicación entre las distintas materias, disciplinas y áreas del conocimiento. Un grado elevado de aislamiento constituye una clasificación fuerte que provoca un *curriculum* de tipo *colección*, o enciclopédico, donde lo que prima es la lógica de la disciplina y la secuencia de enseñanza que marca la propia sintaxis de la estructura disciplinar, sin referencia a las complejidades y multidimensiones de los problemas reales en los que dicho conocimiento pudiera intervenir en la vida cotidiana. Un grado reducido de aislamiento entre disciplinas o ámbitos del conocimiento da lugar a una clasificación débil que se expresa en un *curriculum integrado*, donde la comunicación y transferencia entre campos disciplinares es tan fluida como lo requiera la multidimensionalidad de los problemas reales en torno a los cuales se organiza el *curriculum*. El *curriculum* colección se organiza tomando como prioridad la lógica de las disciplinas académicas y la separación entre ellas. El *curriculum* integrado, por el contrario, tomando como prioridad la naturaleza de los problemas.

Para entender el modo de trabajar que se establece en la práctica pedagógica es necesario comprender el concepto de *enmarcamiento*. Está relacionado con la transmisión del saber y se refiere al lugar del control de las reglas de comunicación que rigen el intercambio pedagógico de cada aula o centro escolar. "El marco se refiere al grado de control que profesor y alumno tienen sobre la selección, organización, ritmo y cronología del saber transmitido y recibido en la relación pedagógica" (BERNSTEIN, 1971-73b, pág. 13).

© Ediciones Morata, S.L.

Con este propósito Bernstein distingue tres tipos fundamentales de reglas que determinan la lógica interna de la práctica pedagógica: reglas de jerarquía, reglas de sucesión y ritmo y reglas de criterio. Las *reglas de jerarquía* definen el tipo de relación que se establece entre el docente y el estudiante, la posición de cada uno en la comunicación didáctica y las posibilidades y expectativas que cada uno puede albergar de su posición y de la del otro en el intercambio pedagógico. Las *reglas de sucesión y ritmo* tienen que ver tanto con la secuencia en el progreso y orden de la transmisión (sucesión), como con el nivel de aprendizaje que se espera del estudiante (ritmo). Las *reglas de criterio* definen precisamente los indicadores y principios con los que se puede juzgar la bondad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La virtualidad educativa o socializadora de las prácticas pedagógicas depende de la definición cualitativa y cuantitativa de estas reglas y de la compleja interacción que se entre ellas, así como los modos de concebir el *curriculum*.

En este sentido Bernstein proporciona una doble y sugerente clasificación: por una parte la diferencia entre pedagogías visibles y pedagogías invisibles, por otra el tipo de orientación de las pedagogías visibles: las denominadas autónomas, pues se orientan en función de la potencia intrínseca de los propios saberes que se transmiten, y las del mercado, que se orientan no al saber sino a las exigencias del mercado económico o laboral. Las pedagogías visibles definen de forma clara y explícita las reglas que rigen la naturaleza de los intercambios pedagógicos tanto en la jerarquización de las relaciones como en la secuencia y nivel de las tasas de aprendizaje esperado, como en los criterios que definen los procesos legítimos. Es indudable que las pedagogías visibles facilitan la claridad tanto en la naturaleza de los intercambios como en las expectativas de los docentes y estudiantes. Pero, como ocurría anteriormente con el concepto de ambigüedad y riesgo de Doyle, la claridad no se corresponde necesariamente con la virtualidad educativa de la práctica. No podemos olvidar que el grado de explicitación de las pedagogías visibles lleva consigo la definición estricta de criterios y normas comunes de relaciones que se adoptan para la totalidad de los individuos, ignorando las sustantivas diferencias que plantea la diversidad de origen y desarrollo de los estudiantes. Por otra parte, cuando los criterios son implícitos como en las pedagogías invisibles, es cierto que el estudiante se encuentra sometido a un alto grado de ambigüedad y posible confusión, pero al mismo tiempo goza de mayor libertad para crear y elaborar sus propias normas de actuación y sus propios esquemas y redes de interacción singularizada con el resto de los compañeros, con el *curriculum* y con el docente. La virtualidad educativa parece situarse en un delicado equilibrio y en un estrecho margen entre apertura, flexibilidad y confusión. Equilibrio que hay que definir en cada contexto y para cada individuo.

Las pedagogías visibles se corresponden mejor con el predominio de la clasificación fuerte de los *curricula* academicistas. La enseñanza secundaria, especialmente del bachillerato en España (GIMENO, 1996) es un claro ejemplo de pedagogía visible relacionada con un *curriculum* de fuerte clasificación y aislamiento entre disciplinas y en consecuencia entre docentes y departamentos. Las pedagogías invisibles por el contrario se relacionan con una clasificación débil, propia de los *curricula* integrados, flexibles y abiertos, que se organizan en torno a problemas y que permiten la intervención decidida de los alumnos y de los docentes en cualquier momento del desarrollo para reorientar el trabajo en función de las

© Ediciones Morata, S.L

nuevas circunstancias emergentes. Las pedagogías invisibles requieren más tiempo y espacio o al menos una configuración flexible del espacio y del tiempo, y una mayor preparación personal y académica de los docentes. No olvidemos que los libros de texto se corresponden con una definición visible de la pedagogía unida a una clasificación fuerte, y que es más fácil seguir las prescripciones de los mismos que reorganizar los procesos de intercambio y trabajo académico en virtud de las circunstancias y del desarrollo satisfactorio o no de los planes de trabajo puestos en circulación entre el grupo de estudiantes. La formación de los docentes, la organización del espacio y del tiempo, la estructura de los libros de texto y de la mayoría de los materiales didácticos, así como el perfeccionamiento de los docentes se encaminan claramente al desarrollo de pedagogías visibles en el marco de un *curriculum* fuertemente clasificado. Las pedagogías invisibles en el entorno escolar son minoritarias, funcionan a contracorriente y se encuentran con enormes dificultades en todos los aspectos, hasta tal punto que se restringen a los primeros años de la enseñanza infantil y a algunas experiencias valiosas de innovación pedagógica.

No obstante, cabe destacar que las pedagogías invisibles, tanto por su definición débil de las reglas de enmarcamiento, como de la estructura de clasificación del contenido, se manifiestan más adecuadas para alcanzar los propósitos educativos de la escuela, tanto por permitir el acomodo más favorable a la riqueza de la diversidad de los estudiantes, a sus diferencias de origen, como por favorecer un tratamiento curricular abierto, en torno a los problemas complejos de la realidad cotidiana que preocupa a los individuos. Las pedagogías visibles que se corresponden con una clasificación fuerte es posible que se acomoden mejor a los propósitos socializadores e instructivos de la escuela, para aquellos individuos de clases medias o favorecidas para los que tanto los códigos como la cultura académica de las disciplinas se encuentran cercanos a la cultura de su ambiente familiar o social. La función compensatoria de la escuela, por el contrario, requiere la flexibilidad y apertura de las pedagogías invisibles, pues la distancia entre los códigos y contenidos de la cultura familiar y social de los más desfavorecidos y los propios de la cultura académica de las disciplinas, es tan amplia que solamente una estrategia de acercamiento del trabajo escolar a los problemas y lenguaje de la vida cotidiana puede servir de andamiaje inicial para el tránsito entre ambas culturas.

Por otra parte, la orientación de las pedagogías visibles, autónomas, hacia el saber no es condición suficiente para afirmar su valor educativo. La distinción entre pedagogías visibles orientadas al saber u orientadas al mercado hace referencia no a su orientación educativa *versus* socializadora sino a la pretensión de la cultura académica, disciplinar, de justificarse en sí misma como un valor o a la necesidad de tomar como referencia su utilidad para desenvolverse en el mercado laboral. Como ya hemos visto en el Apartado 2 de este capítulo, el aprendizaje incluso significativo de la cultura académica no garantiza su utilización educativa para reconstruir los esquemas de pensamiento, de sentimiento y de conducta que utiliza el individuo en su vida cotidiana. El saber académico como valor en sí mismo puede no llevar al enriquecimiento de la personalidad ni a la emergencia de la subjetividad individual. La orientación hacia el mercado de las pedagogías visibles, por su parte, es una clara renuncia a la finalidad educativa de la actividad escolar, al adoptar como norte no el propio individuo sino las exigencias espurias

© Ediciones Morata, S.L

del mercado. Esta división de las pedagogías visibles manifiesta una estrecha relación con la división social del trabajo: las pedagogías visibles orientadas al saber (formación académica) se dirigen a las clases favorecidas que se encaminan a convertirse en la elite de la sociedad, las pedagogías visibles orientadas al mercado (formación profesional) se dirigen a las clases menos favorecidas que constituirán la mano de obra no cultivada de las diferentes profesiones.

La *estructura social de participación* según Doyle se refiere al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula como un grupo social. ¿De qué modo se establece la participación de los alumnos en la vida del aula? ¿Quién determina las normas que rigen los intercambios? ¿Qué capacidad de iniciativa se reconoce a los alumnos, y en qué dominios del ámbito académico? ¿Cuál es la racionalidad de las costumbres y pautas culturales implícitas? También aquí la participación social se define como una estructura y no como una norma o un acto de intercambio aislado, lo que interesa conocer es el sentido general de los intercambios, el sistema de participación social que define cada grupo del aula.

Para determinar la estructura social de participación es necesario atender, según Doyle, a cuatro ámbitos principales:

- Las formas de gobierno y estrategias de poder que rigen los intercambios en el aula.
- El clima psicosocial que se establece y que define las relaciones horizontales y verticales.
- Los patrones culturales que determinan los hábitos, generalmente inconscientes, de conducta.
- La definición de roles y estereotipos individuales y grupales en torno a los cuales se establecen las expectativas y los comportamientos propios y ajenos.

La estructura social de participación, al afectar a la conducta y a los sentimientos de los individuos y de los grupos, es un importante factor mediador de los mensajes y significados que se intercambian en el aula. Define el sentido de los intercambios personales y las reglas de juego que sitúan las diferentes identidades y los procesos de satisfacción de necesidades individuales y grupales. Por ello, desde el punto de vista de los estudiantes, pueden ser más definitorias de la vida de la escuela y del centro que la propia estructura de tareas académicas (VARELA, 1991).

Para Berstein, por su parte, todo discurso pedagógico tiene una dimensión moral, al establecer el orden social dentro del que se legitiman los procesos de intercambio, el *curriculum* y las prácticas pedagógicas. El orden social de la institución escolar ha de corresponderse con el orden social de la comunidad más amplia donde se inserta la escuela y a cuyas exigencias responde, así como a las finalidades que la sociedad propone para esta institución subsidiaria. Las formas de gobierno, el clima psicosocial, los hábitos de conducta y la definición de roles y estereotipos, así como el funcionamiento de la estructura micropolítica de la escuela, deben analizarse en correspondencia con las peculiaridades del sistema social al que la escuela sirve y del que recibe competencias y funciones. Por ello, en función de la naturaleza del sistema político de la formación social en el que se

© Ediciones Morata, S.L

desenvuelve la tarea de la escuela, así se configurará el orden social de la vida de la institución escolar como grupo social. En las sociedades democráticas, la correspondencia de planteamientos políticos y éticos entre la sociedad en general y la escuela en particular exige un modelo de vivencias sociales en la escuela que preparen para la vida democrática viviendo en democracia. "La educación para la democracia requiere paradójicamente como condición antecedente la democracia para la educación" (BERNSTEIN, 1988, pág. 36). Será pues imprescindible analizar la estructura social de la institución escolar y comprender el núcleo de relaciones e intercambios que la propia estructura social genera. En cualquier caso, para Bernstein es imposible analizar la estructura social de la escuela sin la referencia clara al tipo de relaciones que la propia estructura académica o discurso instructivo impone en los intercambios individuales y grupales.

Una estructura de tareas académicas induce y requiere necesariamente un tipo de relaciones sociales en el aula, del mismo modo que una forma de establecer la estructura de participación social favorece y potencia unas y no otras formas de concebir y desarrollar las tareas académicas. Entre ambos subsistemas se establecen fuertes relaciones de dependencia y potenciación. De modo que para entender e interpretar el flujo complejo de intercambios y significados en la vida del aula y así detectar los efectos en el aprendizaje a corto, medio y largo plazo es imprescindible el análisis holístico de esta realidad compleja y sistémica. El alumno aprende como consecuencia de su participación en la vida social del aula tanto como por la realización individual o compartida de las tareas académicas. Aprende modos de comportamiento e interacción tanto como contenidos y modos de aprender, desarrolla actitudes sociales tanto como habilidades cognitivas y actitudes ante el conocimiento y la investigación. Fragmentar la vida del aula no conduce sino a distorsionar su significado e impedir su interpretación racional. Cuando el profesor se propone desarrollar una cierta intencionalidad educativa debe comprender la compleja red de influjos que tanto en la estructura de tareas académicas como en la estructura de participación social van a mediar, potenciar o impedir la realización de aquella intencionalidad pedagógica.

Los planteamientos estructuralistas de Bernstein añaden a las aportaciones del modelo ecológico una compleja estructura de análisis para afrontar la ambigüedad y multidimensionalidad de la práctica pedagógica, una clara preocupación por los contenidos, una decidida disposición a integrar las finalidades de la escuela en el análisis de la interacción y comunicación pedagógicas y una clara obsesión por interpretar la vida social de la escuela en relación con las características sociales del contexto exterior.

4. La vivencia crítica de la cultura en el espacio escolar. De la escuela como reproducción a la escuela como recreación

La cultura académica del aula o de la escuela ni puede ser entendida ni menos gestionada adecuadamente sin entender su carácter ecológico o sistémico (BOWERS y FLINDERS, 1990). En el aula se pone en funcionamiento un complejo sistema de comunicación verbal y no verbal a través del cual se inter-

© Ediciones Morata, S.L

cambian múltiples mensajes afectivos, cognitivos y comportamentales que se refieren a las representaciones, intereses y expectativas de cada uno de los individuos y de la cultura del grupo en su conjunto. Esta compleja realidad ecológica requiere también un enfoque sistémico donde la compresión de los diferentes elementos se establezca en su relación con el sentido y funcionamiento del conjunto de la cultura escolar. Por ello, las distinciones que haremos ahora a continuación entre *curriculum* y enseñanza, entre tareas académicas y relaciones sociales, entre contexto físico y contexto cultural y participación de los agentes escolares no son sino exigencias metodológicas para afrontar de manera ordenada el análisis de elementos que se encuentran profundamente interrelacionados y que es esa misma condición relacional la que los constituye en su peculiar singularidad. Cuando se pierde de vista la interacción en el contexto, cada uno de los elementos de la cultura académica pierde su sentido y se distorsiona su auténtica funcionalidad.

Este carácter ecológico de la cultura académica adquiere especial significación cuando nos proponemos facilitar la conexión entre los contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento para permitir que los estudiantes vivan una cultura que enriquezca sus modos de representación y actuación. Si lo que nos interesa realmente es lo que cada individuo aprende en la escuela con cierto carácter de permanencia, no lo que aprende para superar los exámenes y después olvidar, no podemos perder de vista que en el aula todo comunica, todo habla, cada parcela, objeto o actividad está emitiendo mensajes que el estudiante capta e integra en sus esquemas de interpretación y acción para poderse resolver con éxito en este importante espacio de su actual vida cotidiana. No existe ninguna garantía, sin embargo, de que los contenidos o los métodos del *curriculum* oficial que se trabaja en el aula sean precisamente los elementos relevantes para la construcción de tales esquemas subjetivos. El estudiante aprende de manera duradera mucho más y mucho menos, en todo caso algo distinto, de lo que se le enseña, no sólo porque todo proceso de aprendizaje es un proceso de construcción singular, sino principalmente porque lo que se le enseña no suele encajar dentro de sus intereses personales en esa etapa de su desarrollo. ¿Cómo organizar y trabajar el *curriculum* para que permita el desarrollo de la cultura crítica en la vida de las aulas?

4.1. La enseñanza educativa y la vivencia crítica de la cultura

Los modelos de enseñanza sirven obviamente a diferentes y específicas finalidades. Con la mirada puesta en el desarrollo educativo de los estudiantes mediante la facilitación de la vivencia crítica de la cultura no nos sirve cualquier modelo, ni podemos aceptar que puedan considerarse equivalentes.

No nos sirve el *enfoque técnico*, pues al pretender convertir todo conocimiento en reglas técnicas de intervención ignora por una parte el carácter tentativo, parcial y provisional de todo conocimiento en ciencias sociales y en educación en particular, y por otra desconsidera la naturaleza contextualizada de toda

© Ediciones Morata, S.L

intervención, así como la diversificación de situaciones y personas que configuran las redes singulares de intercambio académico. Los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden entenderse como procesos físicos o mecánicos, puesto que los individuos que intercambian representaciones simbólicas crean actitudes, ideas y conductas en el propio intercambio, imprevisibles *a priori* e irregulables por medio de diseños y normas técnicas generales y previas. El proceso de comunicación abierto en el aula o en la escuela entre sujetos que aprenden construyendo y actúan experimentando es siempre en parte imprevisible y singular. La racionalidad técnica o instrumental (SCHÖN, 1983; HABERMAS, 1971) reduce la actividad de la enseñanza al diseño y utilización de los medios más adecuados para alcanzar los objetivos determinados previamente desde fuera, por ello no sirve para entender el rico y complejo intercambio comunicativo que requiere el aprendizaje relevante de la cultura crítica. La enseñanza programada, el libro de texto programado, la microenseñanza, los minicursos, el modelo de formación del profesor basado en las competencias, el modelo de gestión empresarial de la escuela y del aula... son, entre otros, ejemplos bien elocuentes de esta forma de concebir la intervención pedagógica.

El problema fundamental que se plantea a la perspectiva técnica de intervención en el aula es su incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos. La realidad social, a diferencia de la realidad física, se resiste a ser encasillada en esquemas fijos preestablecidos, se resiste a las clasificaciones taxonómicas, a las generalizaciones universalmente válidas para todo tiempo y contexto, a los procedimientos algorítmicos cuyos pasos se encadenan mecánicamente conduciendo siempre a los mismos resultados. La realidad social, y en concreto la realidad del aula, es siempre *compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor*.

Tampoco nos sirve la *perspectiva racionalista*, que considera que la simple transmisión del conocimiento disciplinar y su aprendizaje memorístico y/o significativo es suficiente para formar personas cultas. Ya hemos visto anteriormente que el aprendizaje, incluso significativo, cuando se queda restringido al marco y a las exigencias academicistas, no logra provocar más que la formación de una estructura semántica paralela que utiliza el individuo para superar las pruebas que se le interponen en su vida académica, pero que con lamentable frecuencia sigue utilizando los conceptos, ideas y expectativas generados en su vida cotidiana para interpretar y actuar en su medio habitual.

Por otra parte, la transmisión del conocimiento disciplinar no logra provocar el espíritu emprendedor y la aventura del saber como proceso de búsqueda nada más que en una elite de privilegiados que ya en su vida familiar utilizan con frecuencia las herramientas del conocimiento científico y de la cultura crítica en los intercambios cotidianos. Para la gran mayoría de los individuos que viven inmersos en una red de intercambios simbólicos saturados de la cultura de masas, la mera transmisión del conocimiento disciplinar supone una distancia insalvable respecto a los intereses, expectativas y posibilidades de comprensión, que les impide construir cultura experiencial propia con aquellas herramientas tan lejanas y aquellos códigos tan extraños e irrelevantes. Ante la imposibilidad de construir de forma significativa y relevante, los estudiantes cortocircuitan los procesos utilizando la memoria u otras estrategias útiles, incluida la copia y el engaño, para resolver las exigencias académicas.

© Ediciones Morata, S.L.

La enseñanza como transmisión sugiere una imagen excesivamente estática y pasiva del aprendizaje, en la que el estudiante se configura claramente como receptor de una comunicación unilateral a la que no debe aportar nada más que la reproducción correcta del contenido transmitido cuando así se lo exijan las rutinas de control. ¿Cómo explicar el inmenso volumen de conocimientos, estrategias y actitudes que aprende el individuo en la escuela al margen y en concomitancia con el contenido que se le transmite? Como ha ocurrido con tanta frecuencia a lo largo de la historia, a este modelo de enseñanza se le escapa la mayoría de los procesos más interesantes e influyentes en el aprendizaje a largo plazo que provoca la cultura escolar.

Tampoco nos sirve el enfoque de la enseñanza como la facilitación del *desarrollo de las tendencias naturales* (Rousseau, Neill). El punto más débil de este enfoque es su carácter idealista. El desarrollo del ser humano a lo largo de la evolución histórica y a lo largo de su crecimiento individual es necesariamente un desarrollo mediado por la cultura, por las interacciones sociales y materiales con el mundo físico, con el mundo simbólico, con el mundo de las ideas y con el mundo de los afectos. La especie humana es el resultado de esta compleja historia de intercambios e interacciones, cuyos resultados componen la cultura y el medio "natural" de desarrollo humano.

Por otra parte, vivimos en una sociedad recorrida por las desigualdades de origen económico, social y cultural y, puesto que los influjos del medio cercano en el que nace el niño no pueden ni evitarse ni neutralizarse en períodos tan tempranos, abandonar el desarrollo del niño al crecimiento espontáneo es favorecer la reproducción de las diferencias y desigualdades de origen. Para los niños de clases desfavorecidas el desarrollo espontáneo supone su socialización en la indigencia.

Cuando el individuo llega a la escuela aún menos podemos hablar de desarrollo natural, o de facilitar el despliegue de sus propias inclinaciones, porque éstas se encuentran fuertemente moldeadas, sea o no consciente de ello, en su ya larga vida de interacciones con un contexto cultural bien peculiar y diferenciado. Al proponer el fomento del desarrollo natural en la escuela estamos en realidad favoreciendo la reproducción de la socialización previa y paralela a la escuela. Por otra parte, la cultura crítica como ruptura con las apariencias empíricas de la vida cotidiana no se alcanza por simple desarrollo de la socialización espontánea; requiere un esfuerzo específico y continuado por provocar el contraste, la reflexión, la experimentación y el debate. En definitiva, el intercambio sistemático e intencionado de representaciones argumentadas.

La enseñanza educativa, aquella que pretende provocar la reconstrucción consciente de la cultura intuitiva y experiencial de los estudiantes, requiere otros modelos. No puede concebirse como un medio para conseguir los objetivos previamente definidos, sino que es un espacio de encuentro y comunicación humana, donde se realizan los valores que orientan la intencionalidad educativa. Éste es un proceso creador, constructivo y por tanto siempre en parte imprevisible. El modelo más apropiado para conceptualizar estos procesos es el modelo de comunicación humana, por ser interactivo, ecológico y heurístico.

La comunicación humana es un complejo proceso de intercambio de significados, de representaciones simbólicas que se refieren a todos los ámbitos de la realidad objetiva y subjetiva, desde los artefactos a los valores, intereses y expectativas. La comunicación humana requiere un compromiso de participación en la interac-

© Ediciones Morata, S.L

ción y se desarrolla a través de múltiples caminos y códigos verbales y no verbales conscientes e inconscientes. Todos ellos son imprescindibles para comprender la complejidad y multidimensionalidad de los procesos de intercambio simbólico.

La enseñanza educativa puede entenderse, pues, como un proceso de comunicación humana que tiene la intencionalidad de provocar la reconstrucción y el enriquecimiento consciente de las formas de pensar, sentir y actuar que el estudiante ha incorporado en su cultura experiencial. Para poder abarcar este complejo proceso es necesario atender a los caminos explícitos de intercambio y a los caminos subterráneos, tácitos e inconscientes, a los propósitos pretendidos y a los no previstos, a los intereses y expectativas del docente y de los estudiantes, a la dirección vertical de la comunicación entre docentes y estudiantes y a la dirección horizontal de la comunicación entre los individuos y el grupo de estudiantes, al *curriculum* oficial y al *curriculum* oculto, a las tareas definidas como legítimas y a los proyectos y resistencias no confesados, a los roles oficiales y a los estereotipos latentes.

Para poder comprender sin reduccionismo esta compleja red de interacciones que se producen en el aula se requiere una concepción ecológica y una estrategia narrativa. Todos los elementos que componen este complejo proceso de comunicación intencional deben tenerse en cuenta como factores determinantes del sentido que adopta la comunicación en cada situación o circunstancia. Ya pertenezcan a la esfera social, a la escolar, al aula, al individuo, a los contenidos, al método o a las exigencias propias de la evaluación..., son todos elementos que componen la red de contextos anidados que ejercen influencia sobre el intercambio de informaciones que afectan al individuo. La complejidad, la multidimensionalidad y el carácter singular de cada proceso de comunicación, vivido desde cada individuo, exige la utilización de una herramienta conceptual y de un estilo de expresión y comunicación que permita la flexibilidad en las interpretaciones, la apertura a la incertidumbre y la sensibilidad ante los aspectos afectivos y emocionales. Por ello BRUNER (1996) y BOWERS y FLINDERS (1990) proponen la utilización de la narración como la estrategia racional más conveniente y la metáfora como la herramienta más adecuada.

En la comunicación humana y en la comunicación en el aula es necesario tener en cuenta que dos aspectos generalmente olvidados son de máxima relevancia: el *pensamiento metafórico* y la *comunicación no verbal*. Con respecto al primero es necesario destacar que la comunicación en el aula, por su carácter abstracto y en gran medida distante de los referentes –objetos, situaciones o personas–, requiere la utilización frecuente de todo tipo de metáforas que permitan establecer el puente entre lo que el individuo ya conoce por su experiencia cotidiana y el nuevo contenido que se le propone. La metáfora es una herramienta privilegiada para establecer la conexión entre la cultura experiencial del sujeto y la cultura crítica de la comunidad, puesto que su mecanismo es precisamente establecer similitudes entre dos contextos diferentes. El pensamiento metafórico, ya sea analógico, generativo o icónico[1], facilita la transición entre

[1] BOWERS y FLINDERS (1990) establecen esta rica distinción entre formas de metáforas: la metáfora analógica es aquella que pretende representar lo nuevo en términos de lo ya familiar. La metáfora generativa se refiere a la red de conceptos ya conocidos que nos sirven como plataforma para entender un concepto nuevo desconocido; más que referentes concretos, la metáfora generativa utiliza patrones conceptuales. La metáfora icónica es la imagen que despierta en una comunidad determinados conceptos que así extienden su significación más por representación icónica que por explicación del significado.

© Ediciones Morata, S.L

contextos culturales diferentes, intentando favorecer, en principio, la asimilación más que la acomodación. Por ello, el problema fundamental que se nos va a plantear desde el punto de vista educativo es el riesgo de preservar la cultura experiencial con pequeñas modificaciones *ad hoc* para que sea funcional en el nuevo contexto. Así pues, la utilización educativa de la estrategia metafórica requiere el énfasis permanente tanto en las similitudes, que permiten el anclaje y comprensión de lo nuevo, como en las diferencias, que exigen la apertura y la búsqueda de nuevos esquemas de comprensión. Así como la estrategia lógica deductiva o la inductiva priman la comprensión significativa pero no garantizan la reconstrucción de la cultura experiencial y su riesgo es la yuxtaposición, la estrategia metafórica apela de forma constante a la movilización de los esquemas de la cultura experiencial y su riesgo es la reproducción de la misma. A pesar de tan evidente riesgo, que debe paliarse mediante el énfasis en las diferencias, en muchas ocasiones la estrategia metafórica es el único vehículo que permite la transición entre ambas culturas y que provoca la reconstrucción crítica del pensamiento cotidiano. En cualquier caso, la tendencia academicista de la vida escolar, como ya hemos visto, no facilita el desarrollo de tal riesgo, enfatizando la diferencia entre ambos contextos, por lo que a mi entender hace más valiosa la utilización pedagógica del pensamiento metafórico.

El análisis de la *comunicación no verbal*, por otra parte, permite el acceso a aquellos espacio del desarrollo afecti moral, frecuentemente subordinados y soterrados por el lenguaje verbal explícito. Las actitudes, los intereses y las expectativas se comunican con mayor frecuencia a través de los canales no verbales de la comunicación humana. Según afirma DELONG (1981), el 65% de los procesos de comunicación se relacionan con comportamientos no verbales que generalmente ocurren por debajo del nivel de conciencia. Por ello, la comprensión ecológica de las interacciones e intercambios en el aula no puede darse en modo alguno sin considerar los aspectos no verbales de los procesos de comunicación humana. Ni los docentes ni los alumnos pueden entender el verdadero significado de los intercambios educativos en el aula sin interpretar los significados que se transmiten mediante los comportamientos no verbales. Para tomar decisiones adecuadas en la gestión de la vida del aula es imprescindible entender todos los factores que están configurando el proceso de comunicación, especialmente aquellos que se relacionan con las actitudes, intereses y expectativas, que son los que definen la implicación real del estudiante en los procesos de intercambio y aprendizaje relevante.

Así por ejemplo, la mayoría de los aspectos de la comunicación, que se refieren al sentido e importancia de la propia comunicación y al lugar que ocupa cada uno de los individuos en el intercambio, se transmiten fundamentalmente a través de canales no verbales o paralingüísticos: gestos, entonación, tono, pausas, movimientos, ubicación en el espacio... Son todos ellos, elementos clave de la metacomunicación que se transmiten de forma no verbal[2].

Solamente el enfoque ecológico y la lógica narrativa pueden dar cuenta de la multidimensionalidad, ambigüedad, singularidad, del conjunto de aspectos simila-

[2] Es interesante el analisis que hacen BOWERS y FLINDERS (1990) de los aspectos proxémicos (el lenguaje del espacio), kinéticos (el lenguaje del cuerpo) y prosódicos (el paralenguaje) que intervienen en los procesos de comunicación determinando de forma clara su sentido e intencionalidad.

© Ediciones Morata, S.L

res y diferentes, conscientes e inconscientes, explícitos o tácitos que se encuentran interrelacionados como factores influyentes en la comunicación intencional del aula. A diferencia de la lógica técnica, que busca lo común y las regularidades e invariantes, la lógica narrativa se apega al desarrollo complejo, frecuentemente contradictorio y siempre en cierta medida indeterminado e imprevisible de la vida real mediante un relato vivo, cuajado de metáforas, que pretende representar tanto la descripción de las situaciones como las diversas interpretaciones que de ellas ofrecen los diferentes participantes en una historia coherente.

> *"La narración implica una secuencia de sucesos... Es un discurso.. una historia que tiene dos orillas: una determinada secuencia de sucesos y una evaluación de los sucesos considerados... Lo que es verdaderamente interesante de una historia como estructura es la doble dirección que se establece entre sus partes y el todo. Los sucesos contados toman su sentido de la historia como conjunto. Pero la historia en su conjunto se construye desde las partes. Esta relación intrínseca de las partes y el todo es lo que produce el 'ciclo hermenéutico' y es lo que provoca que las historias no puedan explicarse sino interpretarse" (*BRUNER, *1996, pág. 122)*[3].

La lógica narrativa y el enfoque ecológico son particularmente apropiados para analizar la vida de las aulas por su carácter vivo e intencional, y porque en definitiva no sólo ofrecen la posibilidad de una mejor comprensión, sino también de una más apropiada preparación para el diálogo permanente que supone la intervención educativa en la escuela. El desarrollo educativo de los estudiantes es en el fondo un proceso de permanente perfeccionamiento del diálogo constructivo y creador entre personas y entre culturas.

El propósito fundamental de la enseñanza educativa es promover la integración de los contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento, para crear un espacio ecológico en la escuela y en el aula que facilite el diálogo abierto y creador de los individuos con la naturaleza, con las personas, con las creaciones culturales y con ellos mismos. Nos detendremos brevemente a continuación en el análisis de estrategias que favorezcan esta enseñanza educativa, este diálogo creador en los aspectos fundamentales de la vida del aula: los contenidos del *curriculum,* los modos de enseñanza, el contexto de la enseñanza educativa y la función del docente.

Los contenidos del curriculum *y la vivencia de la cultura*

Como ya hemos indicado anteriormente, los contenidos del *curriculum* son una concreta selección de la cultura crítica con el propósito de provocar la tran-

[3] Me parece oportuno el análisis de BRUNER (1996, cap. 7) sobre las características que presenta toda realidad narrativa. Cuatro de ellas me parecen de especial significación: el tiempo narrativo es un tiempo humano, tanto en su trascurso como en la sucesión se configura por el significado que tiene no físicamente sino desde la importancia que le conceden los participantes; las acciones tienen razones. Lo que la gente hace en una historia no sucede por causalidad ni está derterminado por relaciones de causa-efecto; está motivado por creencias, deseos, teorías, valores y otros estados intencionales. Las acciones narrativas implican estados intencionales. La comprensión narrativa es hermenéutica. Implica que ninguna historia tiene una única interpretación. No existe un procedimiento racional para poder determinar la necesidad de una única lectura como verdadera, ni métodos empíricos para verificar la verdad de una única lectura.

© Ediciones Morata, S.L

sición progresiva del estudiante desde la cultura intuitiva y experiencial de su vida paraescolar a la cultura crítica del pensamiento más elaborado. Uno de los primeros problemas que nos encontramos consiste precisamente en elaborar los criterios de selección que utilizamos para configurar los contenidos del *curriculum,* pues aunque no sea el único determinante de su relevancia, es un aspecto importante como condición de la misma. La selección de las grandes áreas del conocimiento o la especificación de los temas concretos de trabajo debe hacerse a la luz de criterios públicos y defendibles, que se correspondan con las finalidades educativas adoptadas en la comunidad social. Teniendo en cuenta que la finalidad educativa de la escuela que aquí hemos defendido es provocar la reconstrucción relativamente autónoma de la cultura experiencial del individuo, la selección última de los contenidos del *curriculum* debe ser siempre contextual y corresponde a la capacidad del docente para comprender lo que cada estudiante y grupo de alumnos requieren.

En principio y tomando como norte la potencialidad educativa, la selección del contenido debe hacerse conforme a una cuádruple virtualidad: explicativa-aplicada, artística-creativa, político-moral y psicopedagógica.

En primer lugar, la *virtualidad explicativa-aplicada* se refiere a la validez de los contenidos de la cultura crítica para entender la complejidad del mundo natural y del mundo social, su génesis histórica y su configuración actual. Esta potencialidad desborda al simple conocimiento teórico ya que hace referencia a la necesidad de que los contenidos del *curriculum* manifiesten una dimensión técnico-aplicada, que capacite al individuo para intervenir activamente en su mundo. En definitiva estamos hablando de un criterio de selección que se refiere al valor teórico-práctico del conocimiento que se transmite en los contenidos.

Es necesario considerar que la dimensión explicativa y normativa del conocimiento científico es de muy distinta naturaleza en virtud del objeto de conocimiento y del carácter mecánico o creador de las variables que componen los diferentes fenómenos de la realidad natural o social. Así, tanto los contenidos como los métodos y procedimientos diferenciales de cada ámbito disciplinar, deben constituir elementos clave en la selección diversificada de los contenidos del *curriculum*.

En segundo lugar, la *virtualidad artística-creativa,* hace referencia a la posibilidad del ser humano no sólo de conocer lo real sino de reformular subjetivamente el mundo real, penetrando de forma creadora, innovadora y fantástica en el mundo de lo posible. A través del arte, el individuo humano transforma subjetivamente lo real, al establecer relaciones inéditas y asociaciones inexistentes, rompiendo las fronteras del espacio y del tiempo y proponiendo nuevos sistemas de relaciones entre los objetos, la naturaleza y las personas. Apoyándose en lo real y a través del arte, el sujeto humano se proyecta más allá de lo conocido y explora nuevos modos de ser, de relación, de sentimiento y de expresión. Supone en definitiva un factor de permanente superación, reconstrucción e independencia.

Para responder a esta poderosa dimensión del ser humano, los contenidos del *curriculum* deberán seleccionarse en parte en función de su potencialidad artística, de su capacidad para transmitir las creaciones históricas de la humani-

© Ediciones Morata, S.L

dad y para estimular y desarrollar tanto el interés como la aptitud para la creación. La dimensión artística es una dimensión fundamental del quehacer humano, frecuentemente olvidada o postergada en el *curriculum* escolar. En la configuración actual del *curriculum* de la enseñanza obligatoria, los contenidos que se refieren a la dimensión artística, se encuentran, por lo general, academizados, es decir, se limitan a un relato minucioso e interminable de la producción artística, principalmente literaria, de la humanidad a lo largo de su historia, que el estudiante debe aprender como un conocimiento más que hay que memorizar de forma más o menos sufrida y esforzada. No es ésta, evidentemente, la forma en que la dimensión artística del *curriculum* puede facilitar la vivencia cultural creadora y provocar la reconstrucción de la cultura experiencial.

En tercer lugar, la *virtualidad político-moral* se refiere al sentido que tienen para el desarrollo del ser humano y para sus relaciones de convivencia, tanto las representaciones científicas y culturales como las instituciones y formas de organización social que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad así como las que se encuentran vigentes en la actualidad. Los contenidos del *curriculum* han de ofrecer la posibilidad de conocer, debatir y valorar la bondad antropológica de las múltiples y plurales formas de vida, de organización, de producción y de convivencia que la humanidad ha elaborado y experimentado a lo largo de la historia.

Los diferentes grupos humanos han buscado soluciones convergentes o divergentes, en todo caso plurales, a las necesidades de producción, distribución y consumo, que han producido distinto grado de satisfacción material y espiritual a todos o a algunos de los miembros de la comunidad. La virtualidad ético-política de los contenidos del *curriculum* reside en la posibilidad de ofrecer a las nuevas generaciones la oportunidad de analizar y debatir tanto el origen, sentido, y consistencia de las alternativas experimentadas, como las vicisitudes de su desarrollo y las consecuencias que acarrearon para el individuo y para la comunidad. Los estudiantes deben tener la oportunidad de contrastar la riqueza de soluciones propuestas por los más variados grupos humanos en las más diversas circunstancias, así como de desarrollar el espíritu de comprensión y tolerancia requerido para entender las experiencias desde el sentido que tuvieron o tienen para aquellos que las viven: situarse en el lugar del otro y entender desde su presumible estructura de ideas, valores y sentimientos. La apertura a la pluralidad y el distanciamiento temporal y espacial de las formulaciones locales tienen la virtualidad de relativizar las propias costumbres y concepciones y enriquecerse con las aportaciones ajenas. Así, los patrones de conducta y representación que cada grupo humano considera naturales por ser los propios de su comunidad se abren al escrutinio y al debate público para entender mejor su sentido, sus posibilidades y sus limitaciones.

En este sentido es necesario que los contenidos del *curriculum* ofrezcan la posibilidad de pensar y repensar el sentido y valor antropológico del mismo desarrollo científico y de sus derivaciones tecnológicas, así como de las formas habituales de producir, distribuir y consumir, para cuestionar su compatibilidad con la permanencia de la vida, el desarrollo sostenible de todos los pueblos, la conservación ecológica del planeta y el respeto a los derechos humanos de todos los individuos.

© Ediciones Morata, S.L

La dimensión política y moral se encuentra escandalosamente marginada de los contenidos del *curriculum* en una época en que prima la sacralización de la ciencia y de sus aplicaciones tecnológicas. Ahora bien, más allá y más acá de los criterios de eficacia han de plantearse como fundamentales los criterios de significación moral y antropológica. No todo lo que se muestra técnicamente eficaz supone automáticamente un valor para la humanidad ni para los individuos o grupos humanos. Es necesario abrir el debate sobre el sentido y valor antropológico de todo el artificio cultural y social que sustenta la vida cotidiana de cada comunidad, aun a riesgo de abrir con ello la caja de Pandora de la diversidad, la perplejidad y la discrepancia.

El debate ético y político en los contenidos del *curriculum* reafirma la necesidad de considerar el carácter histórico y contingente de toda formulación política y ética particular así como la necesidad de confirmar de forma permanente el consenso y el delicado equilibrio de acuerdos y normas positivas que los individuos y los grupos humanos construyen para organizar sus relaciones de convivencia económica y cultural. Las ciencias sociales y humanas cumplen esta insustituible función de permitir y provocar el debate sobre el sentido y valor antropológico de las producciones científicas y culturales, así como de sus aplicaciones tecnológicas, políticas y económicas.

En cuarto lugar, la *virtualidad psicopedagógica* de los contenidos hace referencia a su poder para provocar la implicación de los estudiantes en su aprendizaje. Interés, adecuación y relevancia son las características básicas de esta dimensión psicopedagógica de los contenidos seleccionados. Los contenidos del *curriculum* han de poseer un grado de complejidad tal que permitan el enriquecimiento de las estructuras y esquemas de conocimiento de los estudiantes sin provocarles la renuncia por incomprensión. Según Vigotsky, entre la redundancia que provoca el aburrimiento y la incomprensión que provoca la renuncia se encuentra el intervalo crítico, el área de desarrollo potencial de cada individuo.

Bruner, a su vez, plantea la necesidad de concebir un *curriculum* en espiral, donde los mismos temas relevantes para el individuo y para la comunidad se van trabajando a distintos y progresivamente superiores niveles de profundidad y abstracción. Todo lo que es relevante para el individuo en su comunidad y en su vida cotidiana puede ser enseñado y aprendido si se ofrece en el nivel de profundidad y concreción que requiere el desarrollo mental de cada estudiante. Por ello la selección de los contenidos no debe realizarse sólo con criterios de rigor científico o de relevancia ética o social en general, sino también en función de la relevancia psicopedagógica para todos y cada uno de los individuos del grupo del aula.

Por otra parte, la selección de los contenidos en función de su relevancia psicopedagógica tampoco puede presuponer la existencia de un nivel homogéneo de los estudiantes por edades, aunque dicho nivel sea el mayoritario. El carácter idiosincrásico de la cultura experiencial de cada individuo, así como la pluralidad y diversidad de condiciones sociales, culturales y familiares de origen exigen la acomodación de los contenidos y métodos del *curriculum* a las peculiaridades singulares del desarrollo grupal e individual diversificado. No todos los individuos de la misma edad son portadores de un desarrollo homogéneo, ni manifiestan los mismos intereses ni las mismas capacidades de compren-

© Ediciones Morata, S.L

sión. De igual modo, tampoco existen conocimientos libres del contexto cultural donde se producen y reproducen. Los contenidos son la expresión del contexto cultural y, por tanto, se muestran más accesibles y relevantes para unos individuos que para otros. La virtualidad psicopedagógica requiere este permanente esfuerzo de adecuación y de encuentro entre la cultura experiencial del sujeto y la cultura crítica del contexto cultural, o como dice Bernstein entre el contexto de producción científica y el contexto de utilización cotidiana. Este proceso que se inicia en la selección de los contenidos en función de su virtualidad psicopedagógica pero que se extiende al resto de las decisiones que se toman en los procesos de enseñanza es lo que Bruner, Gadner, Brown y Bernstein denominan el reto de la recontextualización del conocimiento en la escuela, y supone la creación de un escenario de vivencia cultural de tal riqueza que los contenidos de la cultura crítica encuentran acomodo natural como herramientas de trabajo habituales en los intercambios académicos.

Por último, y como aspecto clave de la virtualidad psicopedagógica, no cabe olvidar el significado y la importancia de la cultura popular y de masas. Especialmente para los individuos de grupos sociales desfavorecidos, el desprecio académico en el aula de la cultura de masas en la que han crecido personal e intelectualmente supone el rechazo de gran parte de su identidad individual y colectiva. Dicho desprecio y desconsideración deja desnudas, sin contenidos y sin códigos de entendimiento y expresión a una gran parte de la población de estudiantes, precisamente a quienes más necesitan la escuela para comprender e intervenir en la compleja sociedad actual. La denominada cultura popular o de masas ha de formar parte de los contenidos del *curriculum* como puente, andamiaje y motivación para el intercambio intelectual, como objeto de disfrute tanto como de debate y crítica; en todo caso, como sustrato mental de las vivencias de muchos de los estudiantes que componen el grupo de aula.

Por su parte, y para no perder su potencialidad educativa, *la organización de los contenidos del curriculum* debe atender también a tres criterios básicos: la estructura lógica del conocimiento, la relevancia y complejidad de la realidad que pretende representar y las características de la cultura experiencial del grupo de clase y de cada uno de los estudiantes.

La *estructura lógica* del conocimiento científico debe ser un criterio a considerar puesto que parece evidente para la mayoría de los epistemólogos (Popper, Lakatos, Schwab) que cada ámbito disciplinar que pretende representar un dominio diferente de la realidad dispone y se caracteriza por utilizar una lógica peculiar, una sintaxis particular que especifica los métodos de investigación y la lógica de las relaciones entre los elementos, variables y núcleos sustantivos de la misma. Es decir, requieren lenguajes, códigos, estrategias metodológicas y sistemas lógicos, en parte diferentes y específicos. Por ello, para garantizar la eficacia y la potencia del conocimiento, la secuencia de aprendizaje debe respetar en cierto modo la estructura básica fundamental de cada ámbito o dominio del saber.

El segundo criterio en la organización de los contenidos del *curriculum* hace referencia a *la relevancia y complejidad de la realidad* que representan las disciplinas. La estructura lógica del conocimiento científico no puede ser el único ni

© Ediciones Morata, S.L

fundamental criterio de organización de los contenidos si buscamos la relevancia del aprendizaje. La secuencia lógica de las disciplinas debe situarse en la cabeza del docente, pero no puede prescribir una única forma de enseñanza o de aprendizaje. En la ciencia y especialmente en la educación esta perspectiva disciplinar ha conducido tanto al progreso independiente de cada ámbito científico como al aislamiento y desconexión de los especialistas, a la excesiva parcelación e incomunicación. Esta dinámica se encuentra claramente cuestionada por los propios científicos y especialmente por los pedagogos, porque el desarrollo aislado e independiente conduce al fraccionamiento excesivo del conocimiento y al desconocimiento de la realidad como conjunto de totalidades y sistemas. En la educación, son mucho más escandalosos los efectos por cuanto que el estudiante es incapaz de comprender el significado de un conocimiento fraccionado que no puede aplicar a la comprensión de la realidad interconectada de la vida cotidiana.

El aprendizaje relevante es más asequible a medida que se acerca a los modos en los que se presenta la realidad estudiada en la vida cotidiana y a la secuencia de importancia que se concede en la realidad a los distintos fenómenos y problemas. Si la realidad cotidiana se presenta en torno a problemas situacionales de carácter holístico y ecológico, mezclando variables y fenómenos de diferentes campos, su comprensión más relevante debe respetar en principio este carácter interdisciplinar mientras sea útil para provocar la comprensión total y práctica de los fenómenos reales. Progresivamente se hará necesario descender al conocimiento disciplinar si el individuo se encuentra interesado en adquirir mayores niveles de profundidad.

La integración del conocimiento se manifiesta en la enseñanza como la necesidad de superar lo que BERNSTEIN (1990b) denomina *curriculum* enciclopédico, con fuerte clasificación y aislamiento entre áreas del saber, en favor de un *curriculum* integrado, con clasificación débil que permita la relación abierta entre los contenidos, en el que se atienda principalmente a los procesos y donde se consideren los resultados como estados provisionales de un indefinido proceso evolutivo interdisciplinar.

El tercer criterio hace referencia a las *características de la cultura experiencial* de los estudiantes. Si la secuencia lógica de las disciplinas, o el orden de los procesos que utilizan los científicos no se corresponde con la estructura, guiones y estrategias de la cultura experiencial elaborada por los estudiantes, es poco recomendable que propongamos dicha secuencia inalterable como apropiada para el aprendizaje. Lo verdaderamente importante no es la elegancia de la presentación de los contenidos sino su virtualidad para provocar la curiosidad e implicar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje que conecta sus adquisiciones experienciales con los procesos actuales de búsqueda, contraste y reconstrucción. La estructura lógica del conocimiento científico en los diferentes ámbitos del saber debe servir de criterio orientador en la mente del docente, pero no debe cristalizarse en una única secuencia de instrucción y trabajo. El conocimiento pedagógico precisamente reside ahí, en entender que hay muchas formas y secuencias diferentes de llegar de manera relevante a las finalidades que nos proponemos. Es evidente que entre este amplio abanico de posibilidades, aquellas que conectan con las características de la cultura expe-

© Ediciones Morata, S.L

riencial de los individuos son en principio más recomendables como puentes de transición entre dicha cultura experiencial y la cultura crítica.

Los modos de enseñanza: colaboración y diversidad en torno a los proyectos de trabajo

La integración de los contextos de producción, utilización y reproducción de la cultura crítica en la escuela requiere, a mi entender, el desarrollo de tres principios integradores que pretenden armonizar los términos excluyentes de tres antinomias clásicas: escuela-sociedad, aprender-hacer, individualización-socialización.

– La separación radical entre e*scuela y sociedad* responde a una concepción academicista de la enseñanza que, como hemos visto, poco se compadece con la finalidad educativa de provocar la reconstrucción de la cultura experiencial. La escuela como santuario de la reproducción del saber abstracto, alejada de las mediocres preocupaciones de la vida cotidiana, no ha conducido más que al desarrollo efímero de un tipo de aprendizaje irrelevante, que sirve a la función clasificadora y legitimadora de la escuela, pero que aleja cada vez más a los individuos, sobre todo a los que pertenecen a grupos social y culturalmente desfavorecidos, del aprendizaje y de la búsqueda del conocimiento.

La enseñanza educativa debe partir del principio opuesto: la escuela es un espacio ecológico especialmente diseñado para que el individuo aprenda en igualdad de oportunidades y sin las limitaciones de la injusta distribución social de bienes materiales y espirituales. Un espacio ecológico claramente conectado con los problemas y preocupaciones cotidianos pero que ofrece a todos los individuos la posibilidad de enfrentarlos con herramientas y disposiciones no limitadas por intereses particulares dominantes ni por ideologías o formas concretas de organizar los intercambios que ahogan la libertad y la creatividad. Es decir, un espacio de realidad donde el individuo puede cuestionar la configuración actual de la realidad y proponer alternativas de interpretación y de acción. La escuela debe convertirse en un centro de vivencia crítica de la cultura que se intercambia en la comunidad social utilizando las herramientas del conocimiento más depurado. Vivencia y tratamiento de los problemas reales desde posiciones de igualdad y libertad intelectual. El conocimiento abstracto de las disciplinas no tiene valor en sí mismo sino como instrumento para mejor comprender la complejidad de los problemas que realmente preocupan a los individuos de una comunidad. Las propuestas de la escuela sin muros, la educación sin escuelas, la escuela abierta, el museo, los itinerarios pedagógicos, la escuela fuera de la escuela... de Illich, Reimer, Freire, Freinet, Barbiana, Ferrer Guardia, y tantos otros que han formado parte de los movimientos de renovación pedagógica, son la expresión más interesante de esta necesidad sentida de integrar la escuela en la sociedad y de incorporar los problemas reales de la vida social en el espacio ecológico de la escuela (CARBONELL, 1996, MARTÍNEZ BONAFÉ, 1989).

Mención especial merece en la actualidad la imperiosa necesidad y la hermosa posibilidad de integrar el espacio simbólico de la escuela en los intercam-

© Ediciones Morata, S.L

bios humanos de la aldea global. Los estudiantes que trabajan en la escuela contemporánea están recibiendo en su vida previa y paralela a la escuela los poderosos influjos de la información electrónica que ponen en comunicación a todos los individuos, grupos y culturas de la aldea global. Por tanto, el análisis crítico de la cultura local es claramente insuficiente si lo que nos proponemos es provocar la reconstrucción de la cultura experiencial de los estudiantes. Es un ridículo contrasentido que la escuela sea el espacio más pobre de intercambios de información de la sociedad actual, y que parezca todavía un espacio social del siglo XIX donde sólo la transmisión oral, la tiza y la pizarra y los libros de texto sean los instrumentos de comunicación con el contexto de producción del conocimiento y con el contexto de difusión y utilización del mismo. Parece que la lógica educativa de la escuela requiere un esfuerzo de la misma por ponerse, no a remolque de las innovaciones tecnológicas aceptando con actitud resignada o papanata las últimas adquisiciones, sino a la cabeza crítica de las posibilidades educativas de los intercambios de información y transmisión de la cultura en la aldea global. Ni el docente en particular ni la escuela como institución pueden renunciar al análisis crítico de los poderosos influjos que los individuos reciben de los omnipresentes medios de comunicación, ni a la utilización de sus emergentes posibilidades en la transmisión del conocimiento y en la facilitación del contacto entre personas, grupos y culturas. Los intercambios entre escuelas a través de las autopistas de la información pueden provocar la apertura de las preocupaciones locales y la integración en perspectivas y representaciones ajenas bien distantes.

– Del mismo modo, la separación entre *individualización y socialización* es un producto de una manera concreta de concebir la enseñanza al servicio de la clasificación individual. Lo más grave es que la tendencia al individualismo se encuentra reforzada por las exigencias contemporáneas de favorecer la competencia en el intercambio del libre mercado en las economías capitalistas, de modo similar a como la tendencia a la socialización se encuentra potenciada por las ideologías totalizadoras que imponen los supuestos intereses de la colectividad, definidos por unos pocos sobre las posibilidades de desarrollo independiente de los individuos. Paradójicamente, ambas tendencias extremas se encuentran en el fondo al impedir y desconsiderar el desarrollo de la identidad individual, que se construye en libre cooperación con los demás. La enseñanza individualizada y competitiva no supone una estrategia al servicio de la construcción de la identidad individual sino una estrategia que separa los procesos de aprendizaje de cada individuo del resto de sus compañeros, a los cuales enfrenta en competencia cruel, para incorporar a la postre los mismos contenidos, valores y conductas decididas desde las exigencias de la estructura económica y social.

Ahora bien, el aprendizaje en el aula, como en la calle o la familia, no es nunca un aprendizaje meramente individual, constreñido a las relaciones cara a cara de un emisor y un receptor. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Al mismo tiempo, es un aprendizaje que se produce dentro de una institución y limitado por las funciones sociales que cumple dicha institución. El estudiante y el grupo de alumnos constantemente

© Ediciones Morata, S.L

se sienten evaluados en la vida del aula, y responden forzando su comportamiento para que se acomode a los patrones de éxito académico que la propia escuela establece. Armonizar los dos elementos indisociables del desarrollo humano: individuo y sociedad, requiere en la escuela, como contexto de comunicación, un *espacio de conocimiento compartido* (Edwards y Mercer). Supone esforzarse en crear mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias, y crear un espacio de comunicación y acción donde se pongan en evidencia las ventajas de la cooperación para la realización de empresas relevantes. "La finalidad del diálogo es explicitar los prejuicios y contrastarlos críticamente en el proceso de búsqueda" (GITLIN, 1990, pág. 539).

Crear el espacio de comprensión común, de participación guiada como propone Barbara ROGOFF (1993), requiere un compromiso de participación de estudiantes y docentes en un proceso abierto de comunicación. Y cuando los individuos y los grupos se implican en procesos vivos de comunicación, los resultados y orientaciones son en cierta medida siempre imprevisibles. Los alumnos deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, propósitos, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo en el que el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo.

El equilibrio entre responsabilidad individual y responsabilidad compartida se alcanza cuando los proyectos de trabajo cooperativo se convierten en contratos individuales de los que cada sujeto responde al asumir las exigencias de la planificación que él mismo se ha marcado en su singular participación en los trabajos cooperativos (SERRANO, 1997)[4].

– La separación radical entre la *teoría y la práctica*, entre el *aprender y el hacer* , es otra de las constantes de la escuela tradicional y academicista que impide la vivencia crítica de la cultura. La mayoría de los movimientos de innovación educativa o renovación pedagógica, desde Freinet hasta Gadner, pasando por Dewey, Freire o la escuela nueva han insistido en la imperiosa necesidad de superar este inútil abismo, que se mantiene inalterable en la escuela actual. El prurito academicista y la consideración de la escuela superior como el refugio elitista de los privilegiados, destinados en la división social del trabajo al cultivo de la inteligencia, ha provocado la relegación del aprendizaje activo que se desarrolla mediante la intervención práctica en los problemas y proyectos de la vida cotidiana. El prestigio parece encontrarse en las elaboraciones teóricas,

[4] Es interesante la síntesis que Inmaculada SERRANO nos ofrece, como resultado de su prolongada práctica, de las ideas de Freinet y los movimientos de renovación pedagógica, en la estrategia pedagógica denominada los "contratos de trabajo". Los contratos suponen la negociación con cada alumno de un contrato particular de trabajo durante un período determinado, donde se incluye su aportación al trabajo en grupo y en el colectivo de clase, en una estructura organizativa que compagina el trabajo individual, el trabajo grupal y el intercambio en asambleas del colectivo de aula. El equilibrio de responsabilidades se explicita en las múltiples formas que ha de adoptar tanto en los procesos de negociación, realización y desarrollo como en los de auto y heteroevaluación individual y compartida.

© Ediciones Morata, S.L

mientras que las aplicaciones prácticas están reservadas a los más retrasados e incompetentes. Este prurito teórico abstracto condena a la incomprensión y a la irrelevancia a la mayoría de los aprendizajes académicos, que parecen realizarse como un simple y esforzado ejercicio intelectual sin sentido y sin utilidad.

Por el contrario, la enseñanza educativa debe presentar el aprendizaje de la cultura en todas sus dimensiones, en un proyecto integrado en el que la contemplación, la especulación teórica y la experimentación empírica no son sino momentos y aspectos indisociables del mismo proceso. El individuo, en cooperación con los demás, debe sentirse y desarrollarse como el protagonista principal del proceso de construcción de significados mediante su participación activa en proyectos de intervención en la realidad natural, social y cultural. El modelo de contratos de trabajo de Inmaculada SERRANO (1997) o de talleres de aprendizaje de GADNER (1993) o los métodos naturales de Freinet y los desarrollos del Movimiento de Cooperación Educativa, son claros ejemplos de integración de la teoría y la práctica, donde el individuo aprende al sumergirse en proyectos individuales y grupales de investigación e intervención en la realidad. No es necesario primar la actividad material, pero sí es imprescindible evitar su desprecio como expresión de inferioridad en la jerarquía del conocimiento. En todo caso, el aprendizaje relevante requiere que los elementos conceptuales y abstractos que se presentan al aprendizaje de los estudiantes tengan su clara ubicación como herramientas intelectuales para la mejor comprensión de los problemas complejos de la realidad y para la búsqueda de soluciones o de formas racionales de intervención en ellos.

Como hemos podido comprobar, la propuesta de una escuela educativa requiere la superación de cada una de las antinomias de la escuela academicista clásica, puesto que la reconstrucción de la cultura experiencial a partir de las vivencias de la cultura crítica en el espacio ecológico del aula y de la escuela exige la integración de contextos, la participación activa de los individuos, el compromiso de colaboración y la apertura a los problemas y situaciones reales de la vida cotidiana que componen la base simbólica de la cultura experiencial. Ahora bien, para cumplir esta función de manera habitual, la escuela debe convertirse para profesores, familias y estudiantes en un centro de vivencia cultural, de reproducción y recreación de la cultura crítica de la comunidad, que es su cultura más valiosa. El análisis honesto de la escuela actual puede evidenciarnos la exagerada distancia a la que nos encontramos, pero no tanto por ignorancia o por deficiencias escandalosas en el conocimiento de los docentes sino por la fuerza de los patrones, rutinas y rituales de una cultura escolar que responde a planteamientos bien diferentes y que sin embargo seguimos utilizando con total naturalidad. Sabemos mucho más de lo que aplicamos.

El contexto de la enseñanza educativa

Otro elemento clave para entender el sentido educativo de la comunicación que tiene lugar en la escuela es la caracterización del contexto físico y psicosocial. El marco de la comunicación pedagógica en la escuela es una compleja red de determinantes físicos y de relaciones psicosociales. Es tan decisiva su

© Ediciones Morata, S.L

influencia que no puede entenderse el sentido de la comunicación sin comprender la actuación sistémica de los elementos del marco o escenario.

Como afirman BOWERS y FLINDERS (1990), los metamensajes que emite de forma continua el marco de la comunicación son tan importantes como el contenido propio de cualquier momento de la comunicación, porque los metamensajes del marco son aspectos dados por supuestos, y por tanto no cuestionados y a veces ni siquiera percibidos conscientemente, del contexto físico y de la interacción social cotidiana que contaminan todos los procesos de comunicación antes, durante y después del acto concreto de comunicación. GOFFMAN (1974) define los marcos como las premisas organizativas de cualquier experiencia social. El sentido de dichas experiencias varía en función del marco espacial y temporal en el que se insertan. Todos deseamos captar el sentido de las situaciones en las que van a tener lugar nuestras experiencias de interacción para así acomodar nuestra interpretación y nuestras reacciones. En definitiva, los marcos son informaciones contextuales que restringen y orientan el sentido de la comunicación y de las interacciones que vamos a emprender. Por ello es tan importante que cuando en la escuela nos proponemos una comunicación con la intención de provocar la reconstrucción reflexiva de la experiencia cultural de los estudiantes, elaboremos un marco adecuado que facilite y favorezca precisamente dichas experiencias de reconstrucción.

Los marcos físicos y psicosociales de la comunicación manifiestan según BOWERS y FLINDERS (1990) las siguientes características: en primer lugar su *carácter implícito*, lo que POLANYI (1967) ya denominaba el conocimiento tácito. Los marcos, por lo general, se imponen sin necesidad de explicarlos ("ésta es una reunión religiosa", "estaba ironizando", "esto es el recreo") ni anunciarlos explícitamente, actúan como metamensajes de forma eficaz cuando se dan por supuestos. Cuando se explicitan, normalmente se provoca la modificación del mismo marco. En segundo lugar, son *dinámicos*. Al estar constituidos por interacciones sociales, en gran medida se modifican y fluctúan como consecuencia del propio proceso de interacción, sufren continuas modificaciones como resultado de las negociaciones y renegociaciones que supone el propio proceso de comunicación donde se ponen en juego los intereses de los participantes. En tercer lugar, son *inevitables*. Sin marco no hay comunicación humana porque la propia comunicación se desarrolla dentro de la interacción social en un tiempo y en un espacio determinados. Por tanto no podemos pretender suprimirlos sino modificarlos en el sentido que deseamos fluya la comunicación. En cuarto lugar, manifiestan un *claro carácter cultural*. Tanto la organización del tiempo como del espacio, de los artefactos y de las interacciones que configuran el marco de comunicación, se definen de forma muy diferente en función de las distintas culturas en las que se desarrollan. En realidad, representan un elemento cultural de primer orden porque se imponen de forma tácita y omnipresente. Entender el carácter cultural de los marcos de comunicación sugiere la importancia de la influencia cultural que se ejerce en los procesos de comunicación precisamente a través de los diferentes marcos en los que se desarrolla. Los individuos de grupos sociales alejados de la cultura académica llegan a la escuela con marcos de referencia bien distantes, y por ello les resulta difícil interpretar el sentido de los nuevos marcos que se les imponen en el intercambio escolar. Por último, es necesario comprender su *efecto doble:* sobre el men-

© Ediciones Morata, S.L

saje o mensajes que se intercambian por una parte y sobre las relaciones sociales que se mantienen por medio de la comunicación por otra.

El contexto físico que se refiere tanto a la organización del espacio y del tiempo, como a la distribución de los recursos, es un aspecto importante del marco de la comunicación pedagógica. Es fácil comprobar cómo la distribución del espacio y la organización de los horarios escolares responden a una concepción técnica o racionalista de la enseñanza como transmisión del conocimiento disciplinar. Las aulas son espacios cerrados de recepción con enormes dificultades físicas para cualquier otra metodología que no sea la transmisión magistral, la copia o trabajo individual y la evaluación también individual. Lo mismo ocurre con las escuelas como colecciones ordenadas de aulas y espacios abiertos de recreo normalmente desregulado. Otro tanto puede decirse de la distribución del tiempo en horario generalmente fragmentado y ordenado jerárquicamente por la supuesta importancia de las disciplinas. Significa un marco adecuado a la organización disciplinar del *curriculum* y a un modo de trabajo centrado en la transmisión. La enseñanza educativa requiere un marco espacial y temporal mucho más flexible para acomodarse a la diversidad de proyectos que pueden formularse y desarrollarse en cada grupo de alumnos. Participar en un proyecto de vivencia cultural en el centro o en el aula significa la disponibilidad abierta de los espacios, del tiempo y de los recursos para afrontar las tareas que se deriven de la creatividad cooperativa.

El aula sin muros y la programación abierta son los requisitos físicos imprescindibles para una enseñanza educativa que se proponga integrar la escuela y la sociedad, la teoría y la práctica, el desarrollo individual y la cooperación social. Deben plantearse como recursos flexibles en manos del grupo de docentes y estudiantes que se implican en proyectos de vivencia real de la cultura crítica. Los itinerarios pedagógicos, la investigación en el campo, la vivencia de las artes o la experimentación de relaciones sociales y trabajos cooperativos requieren la maleabilidad del contexto físico para que no se imponga como un corsé que ya en sí mismo determina un único tipo de metodología didáctica. Si el problema es importante en la enseñanza primaria, ya es decisivo en la enseñanza secundaria y al parecer insoslayable en la universidad.

El contexto psicosocial. El aspecto más decisivo en la configuración del marco de interacciones en el aula y en la escuela es el clima de relaciones sociales horizontales y verticales. En el fondo, la comunicación humana es un proceso de interacción social en el que los mensajes que intercambiamos conllevan inevitablemente nuestros intereses, deseos, expectativas y preocupaciones por influir en el clima de relaciones sociales de modo que se tornen favorables. El análisis de la estructura social de participación que hemos analizado con anterioridad es clave para comprender el clima de relaciones sociales que en la base supone relaciones de poder. Para entender la conducta de los individuos y los grupos en el contexto social de la escuela y del aula es esencial tener en cuenta: cómo se distribuye el poder, qué clase de roles y estereotipos se asignan y adquieren los diversos participantes en la red de intercambios de significados en la vida social de aula, qué canales explícitos e implícitos y qué rituales se desarrollan en el aula para la transmisión y ordenación de la influencia.

© Ediciones Morata, S.L

BOWERS y FLINDERS (1990) distinguen tres tipos de contextos básicos que enmarcan las interacciones sociales en la escuela: *en primer lugar,* el contexto sociocultural que hace referencia a la diversidad y pluralidad cultural de patrones comportamiento, entendimiento y comunicación relacionados con el género, la raza, clase social o grupo cultural. *En segundo lugar* el contexto político, que se refiere a la forma de distribución del poder entre los individuos y los grupos, creando estereotipos que condicionan las relaciones en función de las expectativas que se asignan a la identidad y comportamiento de cada estereotipo. En virtud de los estereotipos, los estudiantes disfrutan de diferente grado de acceso al conocimiento, a la toma de decisiones e incluso a los mismos procesos de comunicación (MCDERMOTT, 1976). *En tercer lugar* el contexto histórico, que se refiere tanto a la historia concreta de un particular individuo o grupo de individuos en la escuela, como a la historia del propio centro y del sistema en su conjunto. La historia proporciona una red extensa y frecuentemente implícita de significados y patrones de interpretación que condicionan de forma relevante la comunicación y el comportamiento de los individuos y de los grupos. Es evidente que este conjunto interrelacionado de contextos enmarcan la comunicación y modulan las relaciones sociales del aula de forma tan definitiva que son imprescindibles para entender qué es lo que realmente están aprendiendo los alumnos en la escuela y cómo y en qué sentido se modulan y mediatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es obvio que no todos los tipos de relaciones sociales en el aula y en la escuela favorecen el intercambio educativo. Todos ellos provocan aprendizaje al inducir la acomodación, la resistencia o la transformación, pero no todo aprendizaje puede considerarse educativo, sino sólo aquel que favorece la reconstrucción reflexiva de la cultura experiencial. El clima psicosocial que requiere la enseñanza educativa es, a mi entender, el propio de una comunidad democrática de aprendizaje. Una comunidad de aprendizaje en la que, como propone el HOLMES GROUP (1990), tanto el término comunidad como el término aprendizaje tengan el mismo peso. "Una red de responsabilidad, confianza y respeto mutuos es tan importante como el contenido intelectual de los programas. Sin la vida de la mente, la comunidad adolece de propósitos intelectuales; sin la comunidad, el trabajo académico carece de significado" (pág. 24).

Todo aprendizaje relevante es, en el fondo, un proceso de diálogo con la realidad social y natural o con la realidad imaginada. En la escuela se aprende una cultura socialmente seleccionada, y la interacción con la misma será productiva y relevante, desde el punto de vista educativo, cuando el estudiante se introduzca en un proceso de diálogo creador con la misma, aceptando y cuestionando, rechazando y asumiendo. Este diálogo creador requiere una *comunidad democrática de aprendizaje*, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, las normas que rigen los intercambios y el propio diseño del *curriculum;* una comunidad democrática de aprendizaje, donde el conocimiento, las relaciones sociales, la estructura de las tareas académicas, los modos y criterios de evaluación, y la propia naturaleza y función social de la escuela acepten someterse al escrutinio público de los estudiantes y docentes y a las consecuencias de sus reflexivas determinaciones (GITLIN, 1990; GOODMAN, 1989).

Sólo mediante la participación activa de los alumnos en una comunidad democrática de aprendizaje, implicándose reflexivamente en la determinación

© Ediciones Morata, S.L

de la vida social y académica de la escuela y el aula, puede provocarse la recontextualización del aprendizaje. Implicados activamente en la configuración de la vida académica, los alumnos movilizan sus esquemas de pensamiento y acción, abriéndolos al escrutinio público y crítico y aceptando fácilmente su transformación como consecuencia del contraste con herramientas intelectuales más poderosas (las disciplinas del saber compartido). En la comunidad democrática de aprendizaje en que debe convertirse la escuela pública, los alumnos han de estar real y activamente implicados en la elaboración y desarrollo de las decisiones más importantes. Sólo así aprenderán la relación secuencial y dialéctica entre reflexión y actuación, entre debate, confrontación de opiniones y respeto a las diferencias individuales, entre propósitos y procesos. Participando activamente en la determinación de su vida en la comunidad escolar comprenderán las dificultades que implica tomar decisiones democráticas y desarrollar proyectos cooperativos, así como la necesidad de utilizar el conocimiento público para proponer y contrastar alternativas, interpretar la complejidad de las situaciones y desarrollar eficazmente la acción. Los alumnos aprenden democracia viviendo y construyendo realmente su comunidad democrática de aprendizaje y de vida. Aprenden a pensar y actuar utilizando la cultura crítica para transformar su propio pensamiento y sus hábitos de comportamiento, construyendo realidad y elaborando cultura a su vez. Construir una comunidad democrática de aprendizaje plantea exigencias que se extienden a todos los elementos que inciden en la configuración del ecosistema del aula y del centro.

Crear comunidad es uno de los objetivos básicos para construir el clima de relaciones que permite la vivencia de la cultura crítica y, sin embargo, es uno de los aspectos más ignorados e incluso obstaculizados en la cultura de la escuela pública en España. La condición de funcionarios de los docentes del sistema público, el sistema de traslado y la historia de la propia escuela pública en nada favorecen la creación de una comunidad de aprendizaje. Los docentes no se sienten partícipes de un proyecto colectivo ni responsables por tanto de sus resultados, sus responsabilidades comienzan y terminan en su propia aula, y ni siquiera se asumen en plenitud porque en el aula inciden factores que les son ajenos y sobre los cuales no tienen capacidad de decisión. La enseñanza educativa que propongo, la vivencia reflexiva de la cultura crítica, requiere un proyecto cultural vivido en comunidad, en el que los docentes y los estudiantes aprenden porque viven y recrean la cultura crítica de sus antepasados y de sus coetáneos, se responsabilizan del proyecto común y organizan cooperativamente todos los elementos de la vida en común para favorecer el proyecto asumido por la comunidad. Tal vez éste sea el reto más urgente del sistema educativo español: aprender a vivir en comunidad democrática de aprendizaje recreando un proyecto educativo decidido realmente en los claustros.

Otro aspecto fundamental para comprender el sentido del clima psicosocial del aula y de la escuela es la orientación que adopte el inevitable carácter evaluador de la vida académica en la institución escolar. La enseñanza educativa requiere una concepción formativa y democrática de la evaluación mucho más allá de la habitual práctica calificadora y clasificadora de los estudiantes por el pretendidamente objetivo rendimiento académico. La evaluación como componente formativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje supone un instrumento de indagación sistemática para facilitar la reflexión, la valoración y la

© Ediciones Morata, S.L

reconsideración de procesos y resultados conjuntamente considerados. La práctica pedagógica es inevitablemente un intento de abrir y roturar caminos en un territorio impregnado de incertidumbre y posibilidad. Provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial de las nuevas generaciones es siempre un intento novedoso de crear y experimentar nuevas formas de convivencia, de cultura y de aprendizaje. El seguimiento sistemático y el control transparente, informado y democrático de los procesos de innovación educativa es el mejor instrumento para enriquecer el debate, la toma de conciencia individual y colectiva y la adopción fundamentada de decisiones sobre los nuevos caminos a experimentar. La evaluación como clasificación no tiene ningún sentido en la enseñanza obligatoria que pretende la formación de los ciudadanos, sirve a propósitos que ensalzan la competitividad como estrategia de convivencia e impiden la colaboración creativa y solidaria entre los miembros de la comunidad. Su sentido es siempre de dudosa validez en la enseñanza selectiva, postobligatoria, pero es claramente contraproducente en la etapa en la cual la sociedad se propone formar la capacidad autónoma y solidaria de los componentes de la comunidad social. La evaluación como intercambio de actuaciones por calificaciones desvirtúa todo el proceso de construcción compartida de significados y de experiencias democráticas de vivencia cultural. La enseñanza educativa y la convivencia democrática requieren un concepto de evaluación, apoyado en la búsqueda compartida de las mejores condiciones y de los procesos más favorables para recrear la cultura y la vida de la comunidad de aprendizaje, que facilite el desarrollo humano de todos y cada uno de los individuos que viven en la institución escolar. Así concebida, la evaluación formativa y democrática se convierte en el mejor instrumento para estimular los procesos de investigación en la acción, potenciar un clima de cooperación y superación compartida y fomentar la innovación creadora.

La función del docente en la escuela educativa

Es evidente que esta concepción de la enseñanza educativa requiere una forma distinta de definir la función del docente como agente principal en la configuración de procesos de enseñanza. Ni el adoctrinamiento, ni el desarrollo de habilidades, ni la mera transmisión del conocimiento, ni la facilitación del desarrollo natural, ni incluso la elegante presentación de la cultura pública, pueden considerarse como los componentes sustantivos de la actividad docente. La tarea del profesor en la enseñanza educativa debe incluir el propósito claro e irrenunciable de provocar el aprendizaje relevante, es decir, facilitar y provocar la reconstrucción de los esquemas intuitivos de pensamiento, sentimiento y conducta de cada individuo. Este concepto incluye tanto estimular la activa participación intelectual del propio aprendiz como facilitar el contraste con las formulaciones alternativas de las representaciones críticas de la cultura intelectual. En la definición de esta función educativa del docente se han desarrollado, en consecuencia, dos corrientes y posiciones relativamente distintas: la concepción política del docente como intelectual comprometido con el proceso de liberación del individuo, de los grupos y de las culturas respecto de las formaciones

© Ediciones Morata, S.L

injustas de las convenciones sociales, y la concepción más liberal de reafirmar el propósito de facilitar la reflexión y el contraste de cada individuo con las representaciones subjetivas de los demás, con el objeto de formular consensos de intervención para mejorar la práctica individual y colectiva.

En ambos enfoques, el profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. Ahora bien, el enfoque emancipador, denominado también *pedagogía crítica* hace más hincapié en el análisis e intervención sobre el contexto social y político, mientras que el enfoque facilitador denominado *investigación-acción*, pone el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las estrategias para provocar la reflexión libre del individuo.

En el enfoque de *pedagogía crítica,* podemos incluir a aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social como el mejor medio para provocar la reconstrucción de la cultura experiencial del alumno incorporada por la presión de la ideología y de las vivencias de la red cotidiana de intercambio de significados (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis). Pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

Dentro de este enfoque, la escuela y la educación del profesor son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Con esta finalidad básica la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en los estudiantes y en los profesores la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abierta y decididamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su clara pretensión de provocar en los estudiantes el interés y el compromiso crítico con los problemas colectivos.

En el enfoque de *investigación acción*, que concibe al docente como *facilitador de los procesos de reflexión y compresión*, podemos incluir a quienes, desde posiciones más liberales, defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliott, MacDonald).

En este enfoque, la idea fundamental es permitir al individuo, mediante el contraste y la reflexión crítica con la acción y con los demás participantes, el crecimiento personal relativamente autónomo para construir sus propios modos de conocer, sentir y actuar. El desarrollo del *curriculum* debe concebirse de manera lo suficientemente amplia como para permitir su construcción conjunta entre docentes y estudiantes, tomando como base los valores genéricos que orientan la actividad educativa convertidos, no en objetivos y contenidos, sino en principios de procedimiento. El docente aprende porque se implica en

© Ediciones Morata, S.L

las tareas de enseñanza como facilitación del aprendizaje relevante de los estudiantes. Por ello, Stenhouse llega a afirmar que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente y viceversa, pero concebido no sólo ni fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación en el cual los docentes sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. Para poder desarrollar este modelo procesual de *curriculum* abierto y emergente, el docente no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto y a la situación.

La responsabilidad del docente no es sólo aplicar un *curriculum* oficial definido desde la Administración o los libros de texto, sino mejorar permanentemente la práctica y la comunicación en la escuela de modo que se facilite la reflexión crítica y la reconstrucción del pensamiento intuitivo de los estudiantes. Mejorar la práctica, comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión en todos los que en ella participan. No hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza que garantice en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de estudiantes la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. En este caso, y puesto que la correcta concreción de los valores es siempre condicionada por el contexto y en cualquier caso cuestionable, el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión compartida y permanente en la acción y sobre la acción.

En esta espiral de experimentación y reflexión, de investigación y acción, que es la pauta clave de todo proceso de reconstrucción educativa de la cultura experiencial de los individuos, se transforma la práctica al transformarse los participantes y al transformarse la situación. A través de la investigación/acción educativa, los profesores transforman el escenario del aprendizaje (*curriculum*, método de enseñanza y el clima de la escuela) en uno que capacite a los alumnos para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades. Se transforman los participantes al desarrollar su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares. Como afirma ELLIOTT (1989): "si la investigación-acción consiste en el desarrollo de una forma de comprensión práctica, constituye un modo de búsqueda que reconoce plenamente las 'realidades' que afrontan los participantes en toda su singularidad y desordenada complejidad. De este modo, resiste la tentación de simplificar las cosas, las situaciones concretas mediante la abstracción teórica, pero debe utilizar e incluso generar teoría para esclarecer en la práctica los aspectos más significativos de cada caso. En la investigación-acción la comprensión teórico-analítica tiene una relación de subordinación al desarrollo de una apreciación holística o sintética de la situación como un todo". Por tanto, se transforman los participantes al verse inducidos a recomponer sus esquemas estandarizados de pensamiento sobre la realidad, presionados por las evidencias que construye el proceso creativo de interacciones que se potencian en el aula y en la escuela.

© Ediciones Morata, S.L

En definitiva, teniendo en cuenta estas aportaciones y el concepto que venimos desarrollando sobre la enseñanza educativa, podemos distinguir las siguientes funciones básicas de la actividad del docente:

En primer lugar parece claro que el docente, como afirman BOWERS y FLINDERS (1990), se constituye en el *portero* que abre el acceso a la cultura crítica. Esta apertura se produce tanto por lo que propone explícitamente como objeto de trabajo compartido como por lo que hace y comunica de manera tácita con sus posiciones, gestos y formas de vida. La cultura experiencial del docente y sus modos concretos de relación con la cultura crítica son uno de los factorès fundamentales en el proceso de socialización académica que vive el estudiante en el período escolar. Por su carácter de modelo o de ejemplo, así como de instrumento de aproximación a otras culturas, los modos en que los docentes viven su relación con la cultura crítica son decisivos en la creación del clima de vivencia y recreación cultural en el aula y en la escuela. No es ni necesario ni conveniente que el docente se esfuerce en la transmisión explícita ni menos aún doctrinaria de sus concepciones ideológicas o de sus preferencias partidistas, en todo caso, su vivencia de la cultura y los modos que utiliza para que los alumnos se aproximen a la vivencia de la cultura crítica son suficientemente elocuentes para provocar distintas formas de aproximación y relación. Ahora bien, a sabiendas del carácter inevitable de la comunicación explícita e implícita de las opciones personales, la postura más honesta es asumir y explicitar ante los estudiantes el carácter relativo, parcial y provisional de las propias concepciones, por muy arraigadas que se encuentren en el convencimiento personal o social. La función de portero del paraíso del saber debe realizarse con la máxima honestidad, libertad y tolerancia para permitir el flujo plural de la diversidad de representaciones ideológicas, culturales y científicas.

La segunda función profesional del docente en la escuela educativa es la de *facilitar* el aprendizaje relevante de los estudiantes al provocar la reconstrucción de su cultura experiencial mediante el contraste reflexivo con representaciones alternativas. El cometido profesional más específico del docente no es la apertura del paraíso del saber científico o de la cultura crítica ante los ojos atónitos de los escépticos o ávidos estudiantes, sino provocar su implicación intelectual en la reformulación y análisis de los problemas cotidianos, a la luz de las aportaciones que ofrece el conocimiento más depurado de la cultura intelectual. Provocar la reconstrucción de la cultura intuitiva y experiencial de cada estudiante supone conocerla y respetarla, estimular su utilización y su contraste, para que, ante la evidencia de sus lagunas, el individuo se anime, no a rechazarla ni despreciarla, sino a reconstruirla críticamente. La función de facilitador pone claramente de manifiesto que la tarea de reconstrucción es propia de cada estudiante, y que en tal proceso no puede ser sustituido ni por el docente ni por otras fuentes de transmisión. La aportaciones ajenas son siempre ocasiones y recursos que cada sujeto debe utilizar como herramientas de contraste, pero no materiales de sustitución o yuxtaposición. Cada estudiante ha de sumergirse en un proceso siempre interminable de enriquecimiento y reconstrucción de sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación a medida que experimenta sus posibilidades y limitaciones y se comunica con alternativas cada vez más potentes de la

© Ediciones Morata, S.L

cultura crítica de su comunidad y de otras culturas y comunidades lejanas en el espacio y en el tiempo.

En tercer lugar, y con el propósito de poder cumplir satisfactoriamente las funciones precedentes, el docente debe convertirse en un decidido *animador cultural.* La función educativa de la escuela, a diferencia de la clásica concepción transmisiva o academicista, requiere crear un espacio de vivencia cultural donde el docente se convierte en el motor principal. Si el profesor no ama la cultura crítica ni se preocupa por establecer una relación creadora con las representaciones ajenas históricas y actuales, en los ámbitos fundamentales del saber y del hacer, difícilmente podrá contribuir a crear un clima de vivencia y recreación cultural en la escuela donde los individuos aprendan sumergidos en un interesante proceso de enculturación secundaria o superior. Es obvio que el *status* social del enseñante se ha deteriorado hasta tal punto que es difícil encontrar en la profesión docente a los miembros más cultos de la comunidad; sin embargo, la tarea de facilitar y provocar en las nuevas generaciones la reconstrucción de la cultura experiencial y la asimilación reflexiva de la cultura crítica es tal vez una de las más relevantes para el desarrollo futuro de la comunidad social, al tiempo que uno de los cometidos más complejos. Los docentes han de vivir la aventura del conocimiento, de la búsqueda y del contraste crítico y reflexivo si quieren provocar en las nuevas generaciones el amor por el saber y el respeto a la diversidad y a la creación; han de amar la democracia y comprometerse con sus exigencias de comprensión compartida si quieren crear un clima de relaciones solidarias y si pretenden construir la comunidad democrática de aprendizaje. Vivir la cultura crítica es amarla, reproducirla y disfrutarla tanto como trabajarla y recrearla en cada disciplina, en cada problema, en cada huella, en cada proyecto.

© Ediciones Morata, S.L

BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, J., BRAHAM, P. y LEWIS, P. (1992). (Eds.) *Political and Economics Forms of Modernity.* Cambridge, Polity Press.

ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1981). *Los teleniños.* Barcelona, Laia.

ALONSO ERAUSQUIN, M. (1990). "La batalla de la pantalla". *Clij,* nº 21, págs. 26-30.

ANDERSON, C.W. y SMITH, E.L. (1987). "Teaching Science". En V. RICHARDSON-KOEHLER, *Educator´s Handbook: A research perspective.* Nueva York, Longman.

ANGULO, J. F. (1995). "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo", *Kikiriki. Cooperación Educativa* , nº 35, págs. 25-33.

--- (1997). "La democracia es un unicornio. Reflexiones retrospectivas sobre democracia y educación". Documento de trabajo. Universidad de Cádiz.

---, MELERO ZABAL, M. A., PÉREZ GÓMEZ, A. I., (1995). "Una escuela para comprender y actuar en la sociedad postmoderna". *Kikiriki Cooperación Educativa,* nº 37, págs. 21-34.

APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos.* Barcelona, Paidós.

ARANGUREN, J. L. (1991). "Entre la esperanza y la perplejidad". *Saber Leer*, nº 38; octubre (1990) en *Anthropos*, especial Frankfurt.

ARENAS VÁZQUEZ, C. (1993). "Sobre proletarización del profesorado y malestar docente". *T.E. Andalucía*, nº 145.

ARENDT, H. (1993). *La condición humana.* Barcelona, Paidós.

ARGULLOL, R. y TRIAS, E. (1992). *El cansancio de Occidente.* Madrid, Destino.

--- (1996a). "¿Retorno al orden?". *El País*, 23 de enero.

--- (1996b). "La sociedad del ciudadano". *El País,* 27 de febrero.

ASHFORD, D. E. (1989). *La aparición de los estados de bienestar.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

AUGE, M. (1994). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona, Gedisa.

AYERS, J. B. (1980). *A longitudinal Study of Teachers.* Boston, Trabajo presentado en la conferencia anual de la AERA.

© Ediciones Morata, S.L

AYUSO, J. (1996). "El decálogo neoliberal". *El País semanal*, 1023

BALL, S. J. (1990). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, Paidós/MEC.

--- (Comp.) (1993). *Foucault y la educación.* Madrid, Morata-Fundación Paideia.

BANKS, J. A. (1993). "The Canon Debate, Knowledge Construction and Multicultural Education". *Educational Researcher,* 22, págs. 4-14, 5. (Trad. cast.: "El debate económico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural", *Kikiriki Cooperación Educativa* nº 46, págs. 4-16.)

BARCELLONA, P. (1990). *Postmodernidad y comunidad.* Madrid, Trotta.

BARNES, D. (1976). *From Communication to curriculum.* Hardmondsworth, Penguin. (Trad. cast.: *De la comunicación al currículo.* Madrid, Visor, 1994.)

BARQUÍN, J. (1989). *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

BARTHES, R. (1964). *Mythologies.* Nueva York, Hill and Wang. (Trad. cast.: *Mitologías.* Madrid, Siglo XXI, 1980.)

BARTLETT, F. C. (1932). *Remembering.* Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Recordar: estudio de psicología experimental y social.* Madrid, Alianza, 1995.)

BAUDRILLARD, J. (1984). *Las estrategias fatales.* Barcelona, Anagrama.

--- (1987). *Cultura y simulacro* . Barcelona, Kairós.

--- (1996). "Lo mundial y lo universal". *El Mundo*, 22 de marzo.

BECKER, H. y otros (1961). *Boys in White.* Chicago, University of Chicago Press.

BELL, D. (1996). "El mapa que surgió del frío". *El País*, 20 Años.

BELTRAN LLAVADOR, F. (1994). "¿Lee a John Dewey la nueva derecha?" *Cuadernos de Pedagogía*, nº 231.

BENEDETTI, M. (1995). "Corromper la corrupción". *El País*, 28 marzo.

BENNETT, N. y col. (1992). *Managing Change in Education.* Londres, The Open University Press.

BERGER, J. (1994). (Entrevista por Juan Angel Juristo). "El mundo moderno convierte a la gente en niños mimados". *Euroliceo*, 6

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge.* Nueva York, Anchor, Garden City. (Trad. cast.: *La construcción social de la realidad.* Madrid, Amorrortu - H. F. Martínez de Murguía, 1984, 7ª reimpr.)

BERLAK, H. A. (1993). "Learning from difference: A Collegial Approach to change", en J. SMYTH, *Educating Teachers.* Londres, Falmer Press.

BERNSTEIN, B. (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" (202-230), en *Class, Codes and Control.* Vol. I. Londres, Paladin. (Trad. cast.: "Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo", en *Clases, códigos y control.* Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid, Akal, 1988, págs. 81-107.)

--- (1973). *Class, Codes and Control.* Vol I. Londres, Paladin.

--- (1988-89). *Clases, códigos y control.* Vol. I. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.* Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid, Akal.

--- (1990a). *Poder, educación y conciencia.* Barcelona, El Roure.

© Ediciones Morata, S.L

BERNSTEIN, B. (1990b). *The Structuring of Pedagogic Discourse,* Vol. IV de *Class, Codes and Control.* Londres, Routledge. (Trad. cast.: *La estructura del discurso pedagógico,* Madrid, Morata, 1993.)

BERTALANFY, L. V. (1976).*Teoría general de sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica.

BEYER, L. (1987). "Learning from difference: A Collegial Approach to change", en J, SMYTH. (1987), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Londres, Falmer Press.

BIRD, T. y LITTLE, J. W. (1986). "How School organizes the teaching occupation" *Elementary School Journal,* nº 86, pág. 4.

BLUME, H. (Comp.) (1989). *Crisis y futuro del estado de bienestar.* Madrid, Alianza.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. (Trad. cast.: *Interaccionismo simbólico*, Barcelona, Hora, 1982.)

BOBBIO, N. (1995a). *Derecha e izquierda.* Barcelona, Taurus/Pensamiento.

--- (1995b). "¿Tiene futuro el socialismo?" *Temas para el debate.* nº 2.

BOURDIEU, P. (1989). *Noblesse d´Etat* . París, Minuit.

--- y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción.* Barcelona, Laia.

BOWERS, C y FLINDERS, D. (1990). *Responsive teaching.* Nueva York, Teachers College Press.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona, Paidós, 1987.)

BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning". *Educational Researcher*, Vol. 18, nº 1.

BROWN, S., DUFFIELD, J., RIDDELL, S. (1995). "School Effectiveness Research: the policy makers 'tool for school improvement'". *The European Educational Research Association Bulletin*.

BRUNER, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje.* Madrid, Narcea.

--- (1988a). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona, Gedisa.

--- (1988b). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid, Morata.

--- (1992). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid, Alianza.

--- (1996). *The Culture of education.* Londres, Harvard University Press. (Trad. cast.: *La educación, puerta de la cultura.* Madrid. Visor, 1997.)

BULLOUGH, R. (1987). "Acommodation and tension: Teachers, teacher role and the culture of teacher", en J. SMYTH, *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Londres, Falmer Press.

BUNGE, M. (1980). *A World of Systems*. Amsterdam, Reidel Dordrech.

CAMPBELL, E. (1996). "The Moral Core of Professionalism as a Teacheable Ideal and a Matter of Character". *Curriculum Inquiry,* 26, págs. 1, 71-80.

CAMPBELL, P. y SOUTHWORTH, G. (1992). "Rethinking Collegiality: Teacher's Views", en N. BENNETT, M. CRAWFORD, C. RICHES, *Managing change in Education.* Londres, The Open University Press.

CARANDELL, L. (1994). "Los agobios del presente", comentario al libro de M. BENEDETTI: *Articulario, desexilio y perplejidades*. *El País*, 28 de mayo.

CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad.* Barcelona, Eumo.

© Ediciones Morata, S.L

CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING, (1986). *A Nation prepared: teacher for the XXIst. century.* Nueva York.
CARR, W. (1989). *Quality in Teaching.* Londres, Falmer Press.
CARSPECKEN, P. F. y APPLE, M. (1992). "Critical Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice" en M. D. LECOMPTE, *The Handbook of qualitative research in education.* Nueva York, Academic Press.
CASTAÑARES, W. (1992). "Procedimientos de interpretación y traducción entre culturas". *I Congreso de investigación socio-cultural*, Madrid.
CASTELLS, M. (1994). "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional" en AA.VV. *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona, Paidós.
--- (1995). "El casino global". *El País, Opinión.* 18 de abril.
--- (1997). "Economía y sociología, ¿el reencuentro?" *El País,* 20 de marzo.
CASTORIADIS, C. (1995). "El malestar en la cultura". *Libre pensamiento,* nº 19, págs. 43-50.
CHOMSKY, N. (1980). *Rules and representation.* Nueva York, Columbia University Press.
--- y RAMONET, I. (1995).*Cómo nos venden la moto.* Barcelona, Icaria.
CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1985). "Teachers´ Personal practical Knowledge", en R. HALKES, y J. K. OLSON, *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education.* Lisse, Swets and Zeitlinger.
--- (1986). "Rhythms in teaching: The Narrative study of the teacher´personal practical knowledge of classrooms". *Teaching and Teacher Education,* 86, págs. 2, 4, 377-387.
--- (1992). "Teacher as curriculum maker", en Ph. JACKSON, *Handbook of research on curriculum.* Nueva York, Macmillan Publishing Company.
CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender.* Madrid, Alianza.
CLUB DE ROMA (1972). *Sobre los límites del crecimiento.* Nueva York, Universe Books.
COLE, M. (1985). "The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other". En J. V. WERTSCH, *Culture, comunication and cognition: Vigotskian perspective.* Cambridge, Cambridge University Press.
--- (1997). *Cultural Psychology.* Cambridge, Harvard University Press. (Trad. cast.: *Psicología cultural.* Madrid, Morata, 1998.)
--- y SCRIBNER, S. (1977). *Cultura y pensamiento.* México, Limusa.
COLEMAN, J. S. (1966).*The Quality of Educational opportunity.* Washinton, U.S. Government, Printing Office.
CONTRERAS, J. (1985). "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de Educación,* nº 277, págs. 5-28.
--- (1997). *La autonomía del profesorado.* Madrid, Morata.
CONTRERAS, J. M. (1990). *Vida política y televisión.* Madrid, Espasa-Calpe.
COOPERSMITH, S. (1975). "Estudios sobre la propia estima". *Psicología contemporánea. Selección del Scientific American,* págs. 393-400.
CORIAT, B. (1993). *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa.* Madrid, Siglo XXI.

© Ediciones Morata, S.L

CORTINA, A. (1994). "Del estado de bienestar al estado de justicia". *Claves de la razón práctica*, nº 41.
CRUCES, F. (1992). "Los límites de la traducibilidad". Primer Congreso de Investigación Socio-cultural, Madrid, UNED.
--- (1994). "Paradojas y perplejidades morales del agente político en un contexto modernizado". *Antropología*, nº 7.
DAHL, R. A. (1992). *La democracia y sus críticos.* Barcelona, Paidós.
DAHRENDORF, R. (1993). "Ciudadanías". *El País*, 29 de marzo.
DAILIN, P. (1993). *Changing the School culture.* Londres, Cassell.
D´ANDRADE, R. (1995). *The development of the cognitive anthropology.* Nueva York, Cambridge University Press.
DE LA DEHESA, G. (1997). "Ciencia y racismo". *Claves de la razón práctica,* 76, págs. 52-62.
DELONG, A. (1981). "Kinesic signals as utterance boundaries in preschool children", en Th. SEABOOK, *Nonverbal communication, interaction and gesture.* La Haya, Mouton.
DELVAL, J. (1996). "La obra de Piaget en la educación". *Cuadernos de Pedagogía,* nº 244, págs. 56-58.
--- (1997). "Hoy todos son constructivistas". *Cuadernos de Pedagogía,* nº 257, págs. 78-84.
DENZIN, N. K. (1989a). "Interpretive interactionism". *Applied Social Research Methods Series*, Vol 16.
--- (1989b). "Interpretive Biography". *Qualitative Research Methods Series 17*, Newbury Park, Londres y Nueva Dehli, Sage Publications.
--- y LINCOLN, Y. (1995). *Handbook of qualitative Research.* California, Sage.
DÍAZ DE RADA BRUN, A. (1993). *La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza.* Tesis doctoral. Madrid, UNED.
DOBZHANSKY, Th. (1969). *Herencia y naturaleza humana.* Buenos Aires, Losada.
DOYLE, W. (1977). "Learning the Classroom Environment: An Ecological analysis". *Journal of Teacher Education.* 28, (6), págs. 51-55.
--- (1981). "Research on Classroom contexts". *Journal of Teacher Education,* 32 (6), págs. 3-6.
--- (1990), "Classroom knowledge as a foundation for teaching". *Teacher College Record.* Vol. 91. nº 3, págs. 347-360.
DUBIEL, H. (1994). "Leo Löwenthal. Una conversación autobiográfica." *Euro-liceo.* 6.
--- (1994). "Metamorfosis de la Sociedad Civil", *Debats,* nº 50, págs. 108-123.
DUNKIN, M. y BEADDLE, B. (1975) *The study of Teaching.* Nueva York, Holt Rinehart and Wiston.
ECHEVERRÍA, J. (1994). *Telépolis .* Barcelona, Ensayos/Destino.
--- (1994). "La Telepolis del futuro", *El País*, 21 de julio.
ECKMAN, P. y FREISSEN, W. (1969). "Origen, uso y codificación. Bases para cinco categorías de conducta no verbal", en E. VERON. (Comp.) *Lenguaje y comunicación social.* Buenos Aires, Nueva Visión.
EDMONS, R. (1979). "Some School work and more can". *Social Policy.*, 9 (5), págs. 28-32.
--- (1982). Programs of School improvement: an overview. *Educational Leadership.* 40 (3), págs. 4-11.

© Ediciones Morata, S.L

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido.* Madrid, Paidós-MEC.

ELLIOTT, J. (1985) "Facilitating Action-Research in Schools: Some Dilemmas". En R. G. BURGESS, *Field Methods in the Study of Education.* Hants, Falmer Press. (Trad. cast.: "Cómo facilitar la investigación-acción en la escuela: algunos dilemas" en J. ELLIOTT, *La investigación-acción en educación.* Madrid, Morata, 1990, págs. 56-81.)

--- (1989). *Studying the school curriculum through insider research: some dilemmas.* Hong Kong, Mecanografiado.

--- (1991), "Three Perspectives on coherence and continuity in teacher education", *UCET Annual Conference.*

--- (1993). *Reconstructing teacher education.* Londres, Falmer Press.

--- (1996). "School Effectiveness Research and its Critics: alternative visions of Schooling". *Cambridge Journal of Education* . 26, 2, págs. 199-224.

ENGLUND, T. (1996). "Are Professional Teachers a Good Thing?", en I. F. GOODSON y A. HARGREAVES, *Teachers' Professional Lives.* Londres, Falmer Press.

ESTEFANIA, J. (1996). "El sentido global de los mercados". *El País*, 11 de marzo.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1987). *El malestar docente.* Barcelona, Paidós.

EYSENCK, H. J. (1971). *Race, intelligence and education.* Londres, Temple Smith. (Trad. cast.: *Raza, inteligencia y educación.* Barcelona, Orbis, 1987, 3ª edic.)

--- (1973).*The inequality of man.* Londres, Temple Smith. (Trad. cast.: *La desigualdad del hombre.* Madrid, Alianza, 1987, 2ª edic.)

FEIMAN-NEMSER, S. (1990), "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives". En: W. R. HOUSTON, *Handbook of research on teacher education.* Nueva York, Macmillan.

FERRER RODRÍGUEZ, E. (1995). "El desprestigio del oficio político". *El País*, *Opinión.* 20 de enero.

FERRES, J. (1994). *Televisión y Educación.* Barcelona, Paidós.

FIELDING, J. L.. y FIELDING, N. G. (1986). *Linking data.* Beverly Hills. C.A., Sage.

FINKIELKRAUT, A. (1990). *La derrota del pensamiento.* Barcelona, Anagrama.

FISH, S. (1989). *Doing what comes naturally: Change, rhetoric, and the practice of theory in literary and legal studies.* Durham, N.C, Duke University Press.

FLICK, U. (1992). "Triangulation revisited: strategy for validation or alternative?" *Journal of Teacher Education,* 28, 6, págs. 51-55.

FLINDERS, D.J. (1988). "Teachers´isolation and the new reform." *Journal of Curriculum and Supervision.* 4, 1, págs. 17-29.

FLORES D' ARCAIS, P. (1993). "La izquierda por inventar". *Claves de la razón práctica*, nº 34.

FORLARI, R. A. (1992). *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina.* Buenos Aires, Cuadernos, Rei Argentina S.A. Instituto de Estudios de Acción Social Aique Grupo Editor.

FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber.* México D. F., Siglo XXI.

--- (1982).*Vigilar y castigar.* Madrid, Siglo XXI.

--- (1991). *Saber y verdad.* Madrid, La Piqueta.

FUKUYAMA, F. (1989). *The end of history and the Last man.* Nueva York, The Free Press. (Trad. cast.: *El fin de la historia y el último hombre.* Barcelona, Planeta, 1992.)

© Ediciones Morata, S.L

FULLAN, M. (1991).*The new meaning of educational change.* Londres, Cassell.
--- (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform.* Londres, Falmer Press.
--- y HARGREAVES, A. (1992). *What´s Worth Fighting For? Working together for your School?* Londres, Open University Press. (Trad. cast.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón. Publicaciones M.C.E.P., 1997.)
GADAMER, H. G. (1975a). *Verdad y método.* Salamanca, Sígueme.
--- (1975b). "Hermeneutics and Social Science". *Cultural Hermeneutics,* vol. 1, nº 2, pág. 307-316.
--- (1992). *Verdad y método II.* Salamanca, Sígueme.
GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada.* Barcelona, Paidós.
GALA, A. (1993). "La nueva humanidad". *El País Semanal*, 10 de diciembre.
--- (1995). "Jerarquías". *El País Semanal*, 27 de febrero.
GALBRAITH, J. (1992). *La cultura de la satisfacción.* Barcelona, Ariel.
--- (1996). "La revolución civilizada". *El País semanal,* 1023
--- (1997). "Viaje por la economía de nuestro tiempo". *El País,* 12 de noviembre.
GARRIDO MEDINA, L. y GIL CALVO, E. (1993). *Estrategias familiares.* Madrid, Alianza.
GEERTZ, C. (1973) *The Interpretation of Cultures.* Nueva York, Basic Books. (Trad. cast.: *La interpretación de las culturas.* Barcelona, Gedisa, 1996, 7ª ed.)
--- (1983). *Local Knowledge*. Nueva York, Basic Books. (Trad. cast.: *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas.* Barcelona, Paidós, 1994.)
GERGEN, K. J. (1994). *Realities and Relationships.* Cambridge, Mass., Harvard University Press. (Trad. cast.: *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social.* Barcelona, Paidós, 1996.)
GERVILLA CASTILLO, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid, Dykinson.
GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad.* Madrid, Alianza.
--- (1995). *Modernidad e identidad del yo.* Barcelona, Península.
GIL CALVO, E. (1993). *Futuro incierto.* Barcelona, Anagrama.
--- (1995). *El destino.* Barcelona, Paidós.
GILBERT, J. K. y SWIFT, D. J. (1985). "Towards a lakatosian Analysis of the Piagetian and Alternative Conceptions Research Programs". *Science Education.* 69, 5, págs. 681-696.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1975). *La formación del autoconcepto.* Tesis Doctoral. Fue publicada con el título: "Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar". Madrid, INCIE-MEC, 1976.
--- (1995). "Esquemas de racionalidad de una práctica compartida". en VV. AA., *Volver a pensar la educación.* Vol. 2. Madrid, Morata–Fundación Paidós, 1994, págs. 13-44.
--- (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata.
--- y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1987). "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores". Informe final. CIDE.

© Ediciones Morata, S.L

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona, Paidós-MEC.
--- y MCLAREN, P. (1994). "Lenguaje, educación y subjetividad: Mas allá de una pedagogía de reproducción y resistencia". *Avance*, págs. 3-17.
GITLIN, A. (1987). "Common School Structures and Teacher Behaviour". En J. SMYTH (1987), *Educating teachers*. Londres, Falmer Press.
--- (1990). "Understanding teaching dialogically".*Teacher college Record* 91, 4, págs. 538-563
GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis*. Nueva York, Harper Colophon.
GONZÁLEZ REQUENA, J. (1989). *El espectáculo informativo*. Madrid, Akal.
--- (1994). "El texto televisivo". *Signos*, nº 12, págs. 14-17.
GOODMAN, N. (1984). *Of Mind and other Matters*. Cambridge, Mass. Harvard University Press. (Trad. cast.: *De la mente y otras materias*. Madrid, Visor, 1995.)
--- (1989). "Education for critical democracy". *Journal of Education*, Vol. 171, nº 2.
--- (1989). "Student participation and control for democratic schooling. Towards a connectionist power structure". *Curriculum and Teaching.* Vol. 4, nº 2, págs. 35-39.
--- (1992). *Elementary Schooling for critical democracy*. Albany, State University of New York Press.
GOODSON, I. (1997). *Representing Teachers: Essays on Teachers´lives, Stories and Histories.* En prensa. Documento policopiado. Norwich. Universidad de East Anglia.
--- y HARGREAVES, A. (1996). "Teacher's Professional Lives: Aspirations and Actualities", en I. F. GOODSON y A. HARGREAVES, *Teachers' Professional Lives*. Londres, Falmer Press.
GOUGH, I. (1982). *Economía política del estado de bienestar*. Madrid, H. Blume.
GREENBERG, A. y WOODHEAD, R. (1982). *Wizardry.* Ogdensburg, Nueva York, Sin-Tech Software.
GREENE, M. (1993). "The Passions of Pluralism. Multiculturalism and the Expanding Community". *Educational Researcher*, Vol. 22, nº 1, págs. 13-18.
GREENFIELD, P. M. (1985). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata.
GRIMMETT, P. P. y CREHAN, E. P. (1992). "The Nature of Collegiality in Teacher Development: The Case of Clinical Supervision", en M. FULLAN y A. HARGREAVES, *Teacher Development Educational Change*. Londres, Falmer Press.
GUBA, E. G. (1983). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en J. GIMENO SACRISTAN y A. I. PÉREZ GÓMEZ (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
--- y LINCOLN, Y. S. (1995). "Competing Paradigms in Qualitative Research" en N. DENZIN, *Handbook of qualitative Research*. California, Sage.
HABERMAS, J. (1968). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid, Tecnos.
--- (1971). *Knowledge and human interest*. (Trad. cast.: *Conocimiento e interés.* Madrid, Taurus. 1982.)
HALKES, R. y OLSON, J. K. (1983). *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
HAMILTON, D. (1994). "Clockwork universes and oranges". Trabajo presentado en la *BERA Conference,* Oxford, British Educational Research Association.

© Ediciones Morata, S.L

HARGREAVES, A. (1992). "Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration", en N. BENNETT, M. CRAWFORD, C. RICHES. *Managing Change in Education*. Londres, Open University Press.
--- (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. Londres, SAGE. (Trad. cast.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid, Morata, 1996.)
--- (1996) "A vueltas con la voz". *Kikiriki Cooperación Educativa*, págs. 28-34, 42-43.
--- y FULLAN M. G. (1992a). *Understanding teacher development*. Londres, Cassell.
--- y --- (1992b). "Introduction", en *Understanding teacher development*. Londres, Cassell.
HARVEY, D. (1989). *The condition of postmodernity.* Oxford, Basil Blackwell.
HAYEK, F. V. (1978). *New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas.* Londres, Routledge.
HELLER, A. (1985). *Teoría de la historia.* Barcelona, Fontamara.
--- y FERENC, F. (1989). *Políticas en la postmodernidad.* Madrid, Península.
--- y --- (1992). "Anatomía de la izquierda occidental", en SEBRELI, J. (1992), *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural.* Barcelona, Ariel.
HERRSNSTEIN, R. y MURRAY, CH. (1994) *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American life.* Nueva York, The Free Press.
HIDALGO, V. y PALACIOS, J. (1992). "Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años". en J. PALACIOS, A. MARCHESI, y C. COLL. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación I.* Madrid, Alianza.
HIRSCHMAN, A. O. (1977). *Salida, Voz y Lealtad.* México, Fondo de Cultura Económica
HODGKINSON, C. (1983). *The Philosophy of Leadership*. Oxford, Blackwell.
HOLMES GROUP, (1986). *Tomorrow´s teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing. Michigan, Holmes Group.
--- (1990).*Tomorrow´s Schools: Principles for the design of professional development schools.* Michigan, Holmes Group.
--- (1996). III *Tomorrow´s School of Education*. Michigan, East Lansing.
HOPKINS, D. (1994). "School improvement in an era of change", en P. RIBBINS y E. BURRIDGE (Comps.) *Improving Education: promoting quality in schools*. Londres, Cassell, pág. 224.
HOYLE, E. (1986).*The politics of School Management*. Londres, Hodder and Stoughton.
HUNTINGTON, S. (1996). "¿Una guerra de culturas en el siglo XXI? El retorno de los dioses". *El País semanal,* 1023.
ILLICH,,I. (1974). *La sociedad desescolarizada.* Barcelona, Seix Barral.
INCE, (1997). *La evaluación del rendimiento escolar al final de la E.G.B.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
JACKSON, G. (1994). "Asco generalizado". *El País*, 17 de diciembre.
JACKSON, Ph. (1987). *The practice of teaching.* Nueva York, Teacher College Press.
--- (1991). *La vida en las aulas.* Madrid, Morata–Fundación Paideia, 2ª ed.
JAUREGUI, G. (1994). *La democracia en la encrucijada.* Barcelona, Anagrama.
JENSEN, A. R. (1973). *Education and Group Differences.* Londres, Methuen.
JESSOP, B. (1990). *State Theory. Putting Capitalist states in their place.* Pennsylvania, Pennsylvania State University Press.

© Ediciones Morata, S.L

JOHNSON, M. (1987).*The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason.* Chicago, Chicago University Press. (Trad. cast.: *El cuerpo en la mente.* Madrid, Debate, 1991).

JOHNSON-LAIRD, Ph. N. (1988).*The computer and the Mind. An Introduction to the Cognitive Science.* Cambridge, Mass., Harvard U. P. (Trad. cast.: *El ordenador y la mente: introducción a la ciencia cognitiva.* Barcelona, Paidós. 1990.)

JULIA, S. (1995). "Liberalismo temprano, democracia tardía: El caso de España", en J. DUNN, (Comp.) (1995). *Democracia. El viaje Inacabado (508 a.C.-1993 d.C.).* Barcelona, Tusquets, 253-291.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science.* Cambridge, Mass., MIT Press. (Trad. cast.: *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo.* Madrid, Alianza, 1994.)

KATZ, L. G. y RATHS, J. D. (1985). "Dispositions as goals for teacher education", *Teaching a teacher education* 1, págs. 301-307.

KIRK, D. (1986). "Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy". *Teaching and Teacher Education,* 2, 2, págs. 155-169.

LABAREE, D. (1992). "Power, knowledge, and the racionalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching". *Harvard Educational Review,* nº 62, 2.

LAING, R. D. (1968). *Self and Others.* Harmondsworth, Penguin.

LAKOFF, G. (1987).*Women, fire and dangerous things.* Chicago, University of Chicago Press.

--- y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by.* Chicago, University of Chicago Press.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1994). "Las complicaciones del presente". Recensión del libro "Estrategias familiares" de L. GARRIDO MEDINA y E. GIL CALVO. *El País, Babelia,* 18 de junio.

--- (1996). *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia.* Madrid, Colección Jovellanos de Ensayo.

LERENA, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona, Ariel.

--- (1983). *Reprimir y liberar.* Madrid, Akal.

LESKO, N. (1988). *Symbolizing society: Stories, rites and structure in Catholic high school.* Nueva York, Falmer Press.

LEVI STRAUSS, C. (1964). *El pensamiento salvaje.* México D.F., Fondo de Cultura Económica, 30.

LIPIETZ, A, (1986). "New Tendencies in the international division of labor: Regimes of accumulation and modes of regulation", en A. STORPER y A. SCOTT, (1986), *Production work, territory: the geographical anatomy of industrial capitalism.* Londres, Routledge.

LIPOVETSKY, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas.* Barcelona, Anagrama.

LOMAS, C. (1994). "Contenidos escolares y cambio educativo". *El País, Educación,* 18 de enero.

LÓPEZ, F. (1992). "Desarrollo social y de la personalidad". En J. PALACIOS, A. MARCHESI, y C. COLL. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación I.* Madrid, Alianza.

© Ediciones Morata, S.L

LORTIE, D. C. (1975). *School teacher. A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
LYOTARD, J. F. (1989). *La condición postmoderna.* Madrid, Cátedra.
--- (1992).*"La posmodernidad (explicada a los niños)'*. Barcelona, Gedisa.
MACCOBY, E. E. (1980). *Social Development*. Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.
MACDONALD, B. (1997). "¿Por qué no le importa *a* nadie la educación?" *Kikiriki Cooperación Educativa, págs.* 24-31, 44-45.
MACLUHAN, M. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona, Paidós.
MACPHERSON, C. B. (1982). *La Democracia Liberal y su Época*. Madrid, Alianza.
MADRUGA GARCÍA, J. A. y LACASA, P. (1992). "Procesos cognitivos básicos. Años escolares". En J. PALACIOS, A. MARCHESI, y C. COLL. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid, Alianza.
MAGRIS, C. (1996). "Las plagas". *El País Semanal,* 1023.
MANDLER, G. (1985). *Cognitive Psychology: An Essay in cognitive science.* Hillsdale, N.J. Erlbaum.
MANSHOLT, S. (1971). *La crisis de nuestra civilización*. Madrid, Euros.
MARINA, J. A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona, Anagrama.
--- (1993). *Teoría de la inteligencia creadora.* Barcelona, Anagrama.
MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia, Universitat de Valencia.
MATE, R. (1994). "La melancolía de la razón crítica". Presentación del libro de Marx HORKHEIMER, *Th. W. Adorno. La dialéctica de la ilustración. El País, Babelia* , 2 de Julio.
MCDERMOTT, R. P. (1976). *Kids make sense: An ethnographic account of the international management of success and failure in one first grade classroom*. Stanford University. Tesis doctoral.
MCLAREN, P. (1986). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Londres, Routledge. (Trad. cast.: *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México. Siglo XXI - Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM, 1995.)
--- (1992). "La educación en los bordes del pensamiento moderno", *Propuesta educativa*, 7.
MEANA, L. (1996). "La minirrevolución de Thomas Kuhn". *El País, Babelia,* 13 de julio.
MELERO ZABAL, M. A. (1994). *Proyecto docente de psicología evolutiva y de la educación*. Málaga, Universidad de Málaga.
MENÉNDEZ DEL VALLE, E. (1995) "Democracia y cultura en la sociedad internacional". *Temas para el debate.* 2 de enero.
MESAROVIC Y PESTEL M. (1974). *"La humanidad en la encrucijada"*, en F. PARRA. (1993). "Los límites del crecimiento". *El País*, 2 de enero.
MINC, A. (1995). *La borrachera democrática*. Madrid, Temas de Hoy.
MINTZBERG, H. (1993). *La estructuración de las organizaciones.* Barcelona, Ariel.
MIRET MAGDALENA, E. (1996). "¿Sabemos argumentar?" *El País*, 8 de enero.
MOLINA FLORES, A. (1995). "Isaiah Berlin. La sabiduría de la diferencia". *El viejo topo*, nº 89, octubre.
MONTERO, R. (1993). "Carroña". *El País*, 13 de marzo.

© Ediciones Morata, S.L

MORIN, E. (1993). "Desde las ruinas del pensamiento socialista". *El Mundo*, 24 de abril.
MOSTERIN, J. (1993). *Filosofía de la cultura.* Madrid, Alianza.
MUGUERZA, J. (1986). *Razón sin esperanza.* Madrid, Taurus.
MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (Comp.) (1989). *Crisis y futuro del estado de bienestar.* Madrid, Alianza.
MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. (1996). "La calidad como meta". *Cuadernos de Pedagogía. nº* 246, 53-57.
NEGROPONTE, N. (1996). "El mundo digital". *El País, 20 Años.*
NEWELL, A. y SIMONS, H. (1982). *Human problem solving.* Englewood Cliffs. N.J., Prentice Hall.
NIAS, J. (1987). "Learning from difference: A Collegial Approach to change", en J. SMYTH. *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Londres, Falmer Press.
NUTTALL, D. y otros. (1989). "Differential School Effectiveness" *International Journal of Educational Research,* 13, 10, págs. 769-796.
OFFE, C. L. (1988). *Contradicciones en el Estado de Bienestar.* Madrid, Alianza.
ORTEGA, F. (1994). "La modernización social como mito". *Claves de la razón práctica,* nº 41, abril.
PALACIOS, J. E., HIDALGO, V. (1992). "Desarrollo de la personalidad en los años preescolares". En J. PALACIOS, A. MARCHESI, y C. COLL. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación I.* Madrid, Alianza.
PARRA, F. (1993). "Los límites del crecimiento". *El País*, 2 de enero.
PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1977). *La herencia, un refugio conservador.* Valencia, Fernando Torres.
--- (1983). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*, en J. GIMENO SACRISTAN y A. I. PÉREZ GÓMEZ, *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid, Akal.
--- (1987). "El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado". Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco, octubre, Bilbao.
--- (1989). "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott", en J. ELLIOTT, *Investigación-acción en educación.* Madrid, Morata.
--- (1990). "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente". En VV.AA. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón.* Madrid, CIDE-MEC y Universidad Complutense de Madrid, págs. 367-399.
--- (1990). "La formación del profesor ante la reforma del sistema educativo. Nuevas exigencias, viejas y pobres soluciones". *Cuadernos de Pedagogía,* 181, págs. 84-88.
--- (1991). "Cultura académica y aprendizaje escolar". *Educación y Sociedad*, nº 8, págs. 59-72.
--- (1992a). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". en J. GIMENO y A. I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata.
--- (1992b). "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia", en J. GIMENO y A. I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza .* Madrid, Morata.

© Ediciones Morata, S.L

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994a). "La cultura escolar en la sociedad postmoderna". *Cuadernos de Pedagogía,* nº 225, págs. 80-86.
--- (1994b). "La función social de la escuela", en J. GIMENO y A. I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata.
--- (1995). "La escuela, encrucijada de culturas. La dinámica del curriculum oculto". *Investigación en la escuela,* nº 26, págs. 7-24.
--- (1996). "Formación práctica y desarrollo profesional de los futuros docentes en Andalucía". *Perspectivas,* XXVI, 3, págs. 493-509,
--- y ALMARAZ, J. (1988). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza.* México, Fondo de Cultura Económica.
--- y BARQUÍN RUIZ, J. (1990). *La evolución del pensamiento pedagógico de los profesores. Informe Final.* CAYCIT.
--- y GIMENO SACRISTAN, J. (1992) "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores". *Investigación en la Escuela* , nº 17.
--- y --- (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata.
--- y --- (1993). *Evaluación de un proceso de innovación educativa.* Sevilla, Junta de Andalucía.
PERRONE, V. (1989). *Effective Schools and Learning: reflections on teachers, schools and communities.* Nueva York, Teachers College Press, 224.
PETERS, M. (1995). "Education and the Postmodern Condition: re-visiting Jean-Francois Lyotard", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 29 (3): pág. 21.
PETRAS, J. (1996). "El informe Petras. Padres e hijos. Dos generaciones de trabajadores españoles". *Ajoblanco,* 3, verano.
PITKIN, H. F. y SHUMER, S. M. (1982). "On participation". *Democracy,* nº 2, págs. 43-54.
POLANYI, M. (1967).*The Tacit Dimension.* Nueva York, Doubleday.
PORLAN, R. (1989).*Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Concepciones epistemológicas de los profesores.* Tesis doctoral. Sevilla, Universidad de Sevilla.
POSCH, P. (1996). "Cultural Differences between Educational Systems. A set of Hypotheses". Mimeografiado. University of Klagenfurt.
POSTMAN, N. (1982). *The Disappearance of the Childhood.* Nueva York, Vintage Book. (Trad. cast.: *La desaparición de la niñez.* Madrid, Círculo de Lectores, 1988.)
--- (1991). *Divertirse hasta morir.* Barcelona, Editorial de la Tempestad.
POZO, J. I. (1989).*Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid, Morata.
PRAWATT, R. (1997). "Aprender como forma de acceder al conocimiento". *Kikiriki Cooperación Educativa,* 42, 43, págs. 63-89
RACIONERO, L. (1993). "El Gran Vacío". *El Mundo Semanal*, 24 de diciembre.
REYNOLDS, D. (1989). "Better Schools? Present and potential Policies about the Goals, Organization, and Management of Secondary Schools". En A. HARGREAVES y D. REYNOLDS, *Education Policies: Controversies and Critiques.* Londres, Falmer Press.
--- (1994a). "School effectiveness and quality in education", en: P. RIBBINS y E. BURRIDGE (Eds.) *Improving Education: promoting quality in schools.* Londres, Cassell.

© Ediciones Morata, S.L

REYNOLDS, D. (1994b). Discurso inaugural. *University of Newcastle*, mimeografiado.
RIST, R. (1977). "On understanding the process of schooling: The contribution of the labeling theory" en J. KARABEL y A. H. HALSEY, *Power and ideology in education.* Nueva York, Oxford University Press.
RIVIERE, A. (1997). "Minusvalias, ¿otra cultura?" Ponencia presentada al congreso *Perspectivas Críticas en Educación.* Vitoria. 20-22 de febrero.
ROBERTSON, S. (1996). "Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'", en I. F. GOODSON y A. HARGREAVES, *Teachers' Professional Lives.* Londres, Falmer Press.
RODRIGO, M. J. (1992). "Procesos cognitivos básicos. Años preescolares". en J. PALACIOS, A. MARCHESI, y C. COLL. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación I.* Madrid, Alianza.
--- (1994). "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?" *Investigación en la escuela,* 23, págs. 7-17.
--- RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1994). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid, Aprendizaje-Visor.
ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento.* Barcelona, Paidós.
RORTY, R. (1989). *Consequences of Pragmatism.* Minneapolis, University of Minnesota Press (Trad. cast.: *Consecuencias del pragmatismo.* Madrid. Tecnos, 1996.)
ROSENBERG, M. (1986). "Self concept from midde childhood through adolescence". En J. SULS y A. G. GREENWALD, *Psychological perspectives on the self*, vol. 3. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers´ Workplace.* Nueva York, Longman.
ROSSANDA, R. (1994). "Berlusconi y la televisión". *El País*, *Opinión,* 30 de abril.
ROTTER, J. B. (1975). "Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement". *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 43, págs. 56-67.
RUBIO CARRACEDO, J. (1995). "La Democracia en Serio". *Claves de la razón práctica,* 54, págs. 39-48.
RUDDUCK. J. (1990). *Innovation and Change.* Milton Keynes, Open University Press.
RUMELHART, D. E. y MCCLELLAND, J. L. (1986). *Paralell Distributed Processing*: *Exploration in the Microestructure of cognition.* Cambridge, Mass., MIT Press. (Trad. cast.: *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo.* Madrid, Alianza, 1992. Selección de capítulos de los dos vols. americanos.)
--- y NORMAN, D. A. (1980). *Analogical process in learning.* San Diego, University of California.
RUTTER, M., MAUGHAN, B., P. y OUSTON, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: secondary schools and their effects on children.* Londres, Open Books.
SADOVNIK, A. R. (1992). "La teoría de la práctica de Basil Berstein: un enfoque estructuralista". *Investigación en la escuela*, nº 17.
SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office for Standars in Education.* Londres, OFSTED.
SÁNCHEZ MELLADO, L. (1996). "La era de don Carnal". *El País Semanal*, 1023.
SAVATER, F. (1994). "La universalidad y sus enemigos". *Claves de la razón práctica,* nº 49.

© Ediciones Morata, S.L

SAVATER, F. (1995). "Los requisitos de la tolerancia" *El País*, *Opinión,* 22 de abril.
--- (1996). "Dolencias laicas". *El País,* 22 de Abril.
--- (1997). *El valor de la educación.* Barcelona, Ariel.
SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling Research. Theory and Practice.* Nueva York, Cassell.
--- (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness.* Nueva York, Cassell.
SCHÖN, D. A. (1983).*The Reflective Practitioner, How Professionals think in action.* Nueva York, Basic Books.
--- (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco, Jossey-Bass (Trad. cast.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, Paidós-MEC, 1992.)
SCHUMPETER, J. A. (1968). *Capitalismo, Socialismo y Democracia.* Madrid, Aguilar.
SCHWANDT, Th. (1994). "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry", en DENZIN, N. K. (1995), *Handbook of Qualitative Research*. California, Sage Publications.
SEBRELI, J. J. (1992). *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural.* Barcelona, Ariel.
SERGIOVANI, T. y STARRATT, R. (1990). "Clinical supervision and teacher evaluation", en K. ZEICHNER, *Supervision of student Teaching.* Wisconsin, Madison págs. 251-286
SERRANO, I. (1997). "Los contratos de trabajo: un modelo de aprendizaje autónomo". *Kikiriki Cooperación Educativa.*, págs. 44-45, 89-95.
SERRANO GÓMEZ, E. (1994). "Legitimación y racionalización". *Anthropos*, 121.
SHULMAN, L. S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M. C. WITTROCK, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos.* Barcelona, Paidós.
SMYTH, J. (1987). *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Londres, Falmer Press.
SOLA, M. (1995). "Análisis de las creencias sobre la discontinuidad en la transición de la Reforma Experimental de EGB a las Enseñanzas Medias". Tesis Doctoral. Málaga, Universidad de Málaga.
SOROS, G. (1996) citado por J. ESTEFANÍA (1996). "El sentido global de los mercados". *El País,* 9 de diciembre.
SOTELO, I. (1993). "Estado y sociedad del bienestar". *El País*, *Opinión,* 31 de enero.
--- (1994). "El fundamentalismo liberal". *El País, Opinión*, 17 de diciembre.
SPIEGEL, (1993). "Huellas de significado". *El País,* 29 de julio.
SPINDLER, G. (1982). *Doing the ethnography of schooling: Educational ethnography in action.* Nueva York, Holt Rinehart and Wiston.
STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research.* Londres, Sage. (Trad. cast.: *Investigación con estudio de casos.* Madrid, Morata, 1998.)
STANLEY, L. (1990). *Feminist praxis: Research, theory and epistemology in feminist sociology.* Londres, Routledge.
--- (1992).*The autobiographical I: The theory and practice of feminist auto/biography.* Manchester, Manchester University Press.

© Ediciones Morata, S.L

STERNBERG, R. (1987). *Inteligencia humana.* Barcelona, Paidós.
STONES, E. y MORRIS, M. (1972).*Teaching practice: Problems and perspectives.* Londres, Methuen.
SUBIRÓS, P. (1994). "La rosa del desierto", en R. PEREDA. *La esperanza del Magreb. El País*, 22 de octubre.
SWAAN, A. DE (1992). *A cargo del Estado.* Barcelona, Pomares-Corredor.
TEDESCO J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo.* Madrid, Santillana.
THOMAS, G. M. y cols. (1987). *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual.* Londres, Sage.
THUROW, L. (1997). "La familia tradicional está en proceso de extinción". *El País*, 3 de febrero.
TIKUNOFF, W. Y. (1979). "Context variables on a teaching-learning event". en D. BENET y D. MCNAMARA, *Focus on teaching.* Nueva York, Lomgman.
TOFFLER, A. (1992). *El cambio del poder.* Barcelona, Plaza y Janes.
TOOLEY, J. (1995). *Disestablishing the School* . Aldershot, Avebury, 224.
TORRES LÓPEZ, J. (1994). "Formas de producción y pautas de consumo en la crisis del Estado de Bienestar." *Revista de Occidente*, 162, págs. XI-94.
TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El curriculum oculto.* Madrid, Morata.
TOULMIN, S. (1990). *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity.* Nueva York, Free Press.
TOURAINE, A. (1993). *Crítica de la modernidad*, Madrid, Temas de hoy.
--- (1994). "Cuando Europa entra en el mundo". *Claves de la razón práctica*, nº 42, Mayo.
TRIAS, E. (1997). "Secularizar la razón". *El Mundo*, 19 de septiembre.
TRISTÁN, R. M. (1994). "España se sitúa a la cola de los países más desarrollados con el paro más alto de la OCDE". *El Mundo*, 1 de junio.
VAN MANNEN, M. (1977). "Linking beings of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*, 6, 2, págs. 5-28.
--- (1990). *Researching live experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Londres, Althouse Press.
--- (1992).*The fact of teaching: The meaning of Pedagogical Thoughtfullnes.* Nueva York, State University of New York Press.
VAN VELZEN, W. y cols. (1985). *Making School improvement work*. Lovaina, ACCO.
VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
VARGAS LLOSA, M. (1997). "El país de las águilas". *El País,* 23 de marzo.
VARIOS AUTORES. (1995). *Volver a pensar la educación.* (2 vols.) Madrid, Morata–Fundación Paideia.
VATTIMO, G. (1995). *Más allá de la interpretación.* Barcelona, Paidós.
--- (1996). "El fin del empleo". *El País*, 4 de mayo.
VÁZQUEZ RIAL, H. (1992). "El regreso de la Ilustración". *El País*, 12 de diciembre.
VERDU, V. (1995). "Los galopes". *El País*, 9 de diciembre.
--- (1997). "La velocidad". *El País*, 19 de abril.
VERÓN, E. (1969). *Lenguaje y comunicación social.* Buenos Aires, Nueva Visión.
--- (1983). *Construir el acontecimiento.* Buenos Aires, Gedisa.
VIRILO, P. (1994), en, O. MUÑOZ, (1994). "Asistimos a un cambio radical de civilización" entrevista a Paul Virilo. *El País,* 12 de noviembre.

© Ediciones Morata, S.L

WADDINGTON, C. H. (1971). *Introducción a la moderna genética*. Buenos Aires, Científico. B.

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.

WHITE, B. Y. (1983). "Sources of difficulty in understanding Newtonian dynamics". *Cognitive Science* 7, págs. 41-66.

WHITE, S. H. (1997). "Foreword". En M. Cole: *Cultural Psychology*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. cast.: *Psicología cultural*. Madrid. Morata, 1998.)

--- y SIEGEL, E. W. (1984). "Cognitive development in time and space", en B. ROGOFF, *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

WHITEHEAD, J. (1989). "Creating a Living Educational Theory from questions of the kind 'How do I improve my practice?'" *Cambridge Journal of Education*, Vol.19, 1,21.

WIDEEN, F., MARVIN, A., MAYER-SMITH, J. y MOON, B. (1996). *Knowledge, Teacher Development and Change*, en I. F. GOODSON y A. HARGREAVES. *Teachers' Professional Lives*. Londres, Falmer Press.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.

--- (1990). *Common Culture*. Londres, Open University Press.

WINTER, R. (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-Research*. Londres, Falmer Press.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós/MEC.

--- (1992). "Symbolic Interactionism: Theory and method". En M. D. LECOMPTE y otros (1992), *The handbook of qualitative research in education*. Nueva York, Academic Press.

ZEICHNER, K. M. (1987). "Preparing reflective teaching". *International Journal of Educational Research,* 11 (5), págs. 565-576.

--- (1990a). "Traditions of reform in U.S. Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 41, (2), págs. 3-20.

--- (1990b). "Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools". Trabajo presentado en la conferencia de la *American Educational Research Association*, Boston, abril.

--- (1993.). "Connecting Genuine Teacher Development to the Struggle for Social Justice". *Journal of Education for Teaching*, 19 (1).

© Ediciones Morata, S.L

Otras obras de Ediciones Morata de interés

Adorno, Th.: *Educación para la emancipación, 1998*
Aitken, J y Mills, G.: *Tecnología creativa,* (3.ª ed.), 1997.
Apple, M. W.: *Política cultural y educación,* 1996.
–––y Beane, J. A.: *Escuelas democráticas,* 1997.
Arnold, P. J.: *Educación física, movimiento y* curriculum, (2.ª ed.), 1997.
Astington, J. W.: *El descubrimiento de la mente por el niño,* 1998.
Bakeman, R. Y Gottman, J. M.: *Observación de la interacción,* 1989.
Bakker, F. C., Whiting, H. T. A. y van der Brug, H.: *Psicología del deporte,* 1993.
Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria,* (2.ª ed.), 1996.
Ball, S.: *Foucault y la educación,* (3.ª ed.), 1997.
Baudelot, Ch, y Establet, R.: *El nivel educativo sube,* 1989.
Bennett, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos,* 1979.
Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico,* (3.ª ed.), 1997.
––– *Pedagogía, control simbólico e identidad,* 1998.
Blanco, A.: *Cinco tradiciones en la psicología social,* (2.ª ed.), 1995.
Browne, N. y France, P.: *Hacia una educación infantil no sexista,* 1988.
Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación,* (2.ª ed.), 1995.
Carr, W.: *Una teoría para la educación,* 1996.
Connell, R. W.: *Escuelas y justicia social,* 1997.
Contreras, J.: *La autonomía del profesorado,* 1997.
Cook, T. D. y Reichardt, Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa,* (3.ª ed.), 1997.
Decroly, O.: *El juego educativo,* (3.ª ed.), 1998.
Dewey, J.: *Democracia y educación,* (2.ª ed.), 1997.
Donaldson, M.: *La mente de los niños,* (4.ª ed.), 1997.
––– *Una exploración de la mente humana,* 1996.
Driver, R., Guesme, E. y Tiberghien, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia,* (3.ª ed.), 1997.

© Ediciones Morata, S.L

Egan, K.: *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza,* 1994.
Elliott, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción,* (2.ª ed.), 1997.
--- *Investigación-acción en educación,* (3.ª ed.), 1997.
Escuelas infantiles de Reggio Emilia: *La inteligencia se construye usándola,* 1995.
Fernández Dols, J. M.: *Patrones para el dieño de la psicología social,* 1990.
Fernández Pérez, M.: *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar,* (4.ª ed.), 1995.
Freinet, C.: *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas,* 1996.
Gimeno Sacristán, J.: El curriculum: *una reflexión sobre la práctica,* (7.ª ed.), 1998.
--- *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia,* (9.ª ed.), 1997.
--- *Poderes inestables en educación,* 1998.
--- *La transición a la educación secundaria,* (2.ª ed.), 1997.
--- y Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza,* (6.ª ed.), 1997.
Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa,* 1988.
González Portal, M. D.: *Conducta prosocial: evaluación e intervención,* (2.ª ed.), 1995.
--- *Dificultades en el aprendizaje de la lectura,* (5.ª ed.), 1998.
Gore, J.: *Controversias entre las pedagogías,* 1996.
Graves, D. H.: *Didáctica de la escritura,* (2.ª ed.), 1997.
Grundy, S.: *Producto o praxis del* curriculum, (2.ª ed.), 1994.
Halliday, J.: *Educación, gerencialismo y mercado,* 1995.
Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad,* 1996.
Harlen, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias,* (2.ª ed.), 1994.
Hegarty, S.: *Aprender juntos: la integración escolar,* (2.ª ed.), 1994.
Hicks, D.: *Educación para la paz,* 1993.
House, E.: *Evaluación, ética y poder,* 1995.
Hyde, J.: *Psicología de la mujer,* 1995.
Inhelder, B.: *Aprendizaje y estructuras del conocimiento,* (2.ª ed.), 1996.
Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas,* (4.ª ed.), 1997.
Kemmis, S.: *El* curriculum: *más allá de la teoría de la reproducción,* (3.ª ed.), 1998.
Liston, D. P. y Zeichner, K. M.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización,* (2.ª ed.), 1997.
Loughlin, C. E. y Suina, J. H.: *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización,* (4.ª ed.), 1997.
Lundgren, U. P.: *Teoría del* curriculum *y escolarización,* (2.ª ed.), 1997.
McCarthy, C.: *Racismo y curriculum,* 1994.
McCormick, R. y James, M.: *Evaluación del* curriculum *en los centros escolares,* (2.ª ed.), 1997.
Moyles, J. R.: *El juego en la educación infantil y primaria,* 1990.
Oléron, P.: *El niño: su saber y su saber hacer,*1987.
Olweus, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares,* 1998.

© Ediciones Morata, S.L

Orton, A.: *Didáctica de las matemáticas,* (2.ª ed.), 1996.
Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar,* (2.ª ed.), 1996.
Piaget, J.: *La composición de las fuerzas y el problema de los vectores,* 1975.
——— *Psicología del niño,* (14.ª ed.), 1997.
——— *La representación del mundo en el niño,* (8.ª ed.), 1997.
——— *La toma de conciencia,* (3.ª ed.), 1985.
Pimm, D.: *El lenguaje matemático en el aula,* 1990.
Popkewitz, Th. S.: *Sociología política de las reformas educativas,* (2.ª ed.), 1997.
Postic, M.: *Observación y formación de los profesores,* (2.ª ed.), 1997.
Pozo, J. L.: *Teorías cognitivas del aprendizaje,* (5.ª ed.), 1997.
Rivas, F.: *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento,* (3.ª ed.), 1998.
Sanuy, M.: *Aula sonora. Hacia una educación musical en primaria,* (2.ª ed.), 1996.
Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M.: *Perspectivas piagetianas en la educación infantil,* 1989.
Scraton, Sh.: *Educación física de las niñas,* 1995.
Secada, W. G.; Fennema, E. y Adajian, L. B. (Comps.): *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias,* 1997.
Selmi, L. y Turrini, A.: *La escuela infantil a los tres años,* (3.ª ed.), 1997.
——— y ——— *La escuela infantil a los cuatro años,* (3.ª ed.), 1997.
——— y ——— *La escuela infantil a los cinco años,* (3.ª ed.), 1997.
Stake, R.: *Investigación con estudios de casos,* 1997.
Stenhouse, J.: *Investigación y desarrollo del* curriculum, (4.ª ed.), 1998.
——— *La investigación como base de la enseñanza,* (3.ª ed.), 1996.
Tann, C. S.: *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria,* (2.ª ed.), 1993.
Thornton, S.: *La resolución infantil de problemas,* 1998.
Torres, J.: *Globalización e interdisciplinariedad,* (2.ª ed.), 1996.
——— *El* curriculum *oculto,* (5.ª ed.), 1996.
Turner, J.: *Redescubrir el grupo social,* 1990.
Tyler, J.: *Organización escolar,* (2.ª ed.), 1996.
Usher, R. y Bryant, I.: *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo,* (2.ª ed.), 1997.
VV.AA.: *Volver a pensar la educación* (2 vols.), 1995.
Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado,* (2.ª ed.), 1997.
Willis, A. y Ricciuti, H.: *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años,* (2.ª ed.), 1997.
Zimmermann, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil,* (3.ª ed.), 1998.

© Ediciones Morata, S.L